POLONISTA

Dwumiesięcznik
poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok XI — Zeszyt I—II

Styczeń — luty — marzec — kwiecień
1947

ŁODŹ 1947

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA"

TREŚĆ ZESZYTU I—II

Redaktor: **Jan Zygmunt Jakubowski** (Łódź).

Komitet Redakcyjny: **Eugeniusz Sawrymowicz** (Warszawa), **Arkadiusz Mirkowicz** (Łódź).

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

Prenumerata roczna wraz z przesyłką pocztową zł **360.—**

Cena pojedynczego numeru zł **60.—**

Adres Redakcji: **J. Z. Jakubowski, Łódź, Bednarska 24 m. 70**

Adres Administracji: Narutowicza 58, tel. 140-82. Godziny urzędowania od 14 do 15 codziennie. Ze wszystkimi sprawami dotyczącymi administracji czasopism Polonista i Zagadnienia Literackie (również przesyłki pocztowe i pieniężne) należy zwracać się pod wyżej wskazanym adresem.

Prenumeratę i wszelkie należności prosimy wpłacać na konto PKO VII — 1078 Spółdzielnia Wydawnicza „Polonista".

Zarząd czynny w poniedziałki od godziny 17 do 19. Narutowicza 58, tel. 140-82

Zdzisław Libera

DYDAKTYKA SOCJOLOGII LITERATURY *)

Dydaktyka literatury wiążąc dzieło literackie z rozmaitymi zjawiskami społecznymi stawia je w innym świetle, aniżeli teoria czy historia literatury. O ile teoria literatury obejmuje przede wszystkim rozważania dotyczące fikcyjności dzieła i zastanawia się nad sposobami wywoływania wzruszeń estetycznych, o tyle socjologia eliminuje ten typ zagadnień, kładzie natomiast nacisk na to wszystko, co łączy dzieło w jakikolwiek sposób z życiem grupy społecznej. Chodzić tu będzie o dwa kręgi problemów: pierwszy, który obejmuje tzw. życie literackie i związek z nim literackiego utworu, drugi, który dotyczy odbicia zjawisk społecznych w literaturze.

Socjologia jako nauka stosunkowo nowa nie ma jeszcze opracowanej własnej dydaktyki, w takim znaczeniu, w jakim ją ma na przykład historia czy matematyka. Tym bardziej socjologia literatury, szczegółowa gałąź socjologii ogólnej, nie posiada dostatecznej tradycji, która by wytworzyła właściwą sobie dydaktykę.

Nauczanie literatury w szkole podstawowej, w gimnazjum i liceum wskazując na społeczną jej wartość i uwydatniając różnorodne jej związki z faktami społecznymi wkracza z natury rzeczy na teren socjologii. Idzie więc o uświadomienie sobie najwłaściwszych metod, które by ukazały dzieło z socjologicznego punktu widzenia oraz o wybór słusznych, odpowiadających przedmiotowi i młodzieży sposobów rozpatrywania literackiego zjawiska w odniesieniu do życia społecznego.

Już w szkole podstawowej program wyodrębnia dział pod nazwą: „ogólna wiedza o książce i zasadach pracy umysłowej", który do pewnego stopnia pozwala nauczycielowi wprowadzić ucznia w dziedzinę socjologii literatury, zapoznając go z zagadnieniem recenzji prasowej i radiowej, instytucji wydawniczej i księgarni, z rodzajami i rolą prasy itp. Również ogólne uwagi o literaturze w życiu narodu i państwa, jej roli w walkach o wolność oraz w zmaganiach o postęp społeczny dają sposobność do uwydatnienia związku dzieła literackiego ze społeczeństwem. Trudno jeszcze na poziomie szkoły podstawowej o samodzielne badanie ucznia w zakresie socjologii. Nauczyciel może jednak zwrócić uwagę na fakt wielkiej ilości wydań np. „Janka Muzykanta" czy „Antka", opowiedzieć o nagrodzie Nobla w związku z Sienkiewiczem i wielkiej poczytności jego dzieł poza Polską, o nagrodzie państwowej i miejskiej współczesnego pisarza, czy wreszcie wskazać na popularne zjawisko dużej poczytności jednego typu książek w bibliotece szkolnej, a mniejszej poczytności innego. O ile problematyka związana z książką, pisarzem, ruchem wydawniczym dotyczy tego, co można by ogólnie nazwać życiem literackim, o tyle inną formą refleksji socjologicznej jest zainteresowanie się zawartością utworu jako swoistym uję-

*) Referat wygłoszony na zebraniu Ogniska Warszawskiego 20. II. 47.

ciem i przetworzeniem faktów społecznego życia. Podany przez program temat ćwiczenia piśmiennego „Poziom umysłowy wsi, w której mieszkał Janko Muzykant" jest przykładem opracowania noweli ze stanowiska socjologicznego. W podobny sposób można by rozpatrzyć „Siłaczkę" i „Syzyfowe prace", w pierwszym wypadku skupiając uwagę na warunkach pracy wiejskiej nauczycielki, w drugim na dziejach Andrzeja Radka jako typowej drodze chłopskiego dziecka do oświaty. Podane w spisie lektury „Żeńcy" Szymonowicza i obrazki Konopnickiej „Przed sądem" i „Jaś nie doczekał" same przez się narzucają refleksję, wiążącą wszystkie te utwory z zagadnieniem krzywdy społecznej.

W gimnazjum i liceum socjologiczne stanowisko wobec utworu literackiego łatwiej jest zastosować, ponieważ rozporządzamy bogatszą znacznie lekturą i uczymy bardziej dojrzałą umysłowo młodzież. Przede wszystkim ważne jest to, aby w interpretacji omawianego zjawiska nie zabrakło socjologicznego punktu widzenia. Idzie o to, aby nie ograniczać się wyłącznie do historycznego ujęcia i analizy estetycznej, ale żeby rozpatrzyć utwór w łączności z jego społeczną funkcją i w odniesieniu do faktów społecznych. W ramach stosowanego obecnie wykładu można zwrócić uwagę na socjologiczną stronę zjawisk literackich. Zwłaszcza przy omawianiu współczesności łatwo nawiązać do problematyki życia literackiego, które rozwija się w sposób widoczny. Nasunie się tutaj zagadnienie grupy literackiej, która bywa rezultatem rozmaitych czynników, wyłoni się problem renesansu pisarza i wznowień literackich. W związku z tym łączy się sprawa rewizjonizmu w stosunku do uznanych autorytetów i zmienność kryteriów w czasie [1]). Wysunie się tutaj zagadnienie legendy literackiej, przyczyn jej powstania, powodzenia i rozwiania. Ilustrację mogą stanowić legenda o Urszulce w Trenach jako cudownym dziecku, sienkiewiczowskie ujęcie XVII wieku w „Trylogii" czy mit napoleoński w „Panu Tadeuszu" [2]).

Inną znowu kwestią jest problem poczytności i trwałości sławy utworu i pisarza. Formą ćwiczenia z zakresu badań socjologicznych może być zrobienie w poszczególnych klasach statystyki, jakie książki z biblioteki szkolnej młodzież najchętniej czyta i jakie są tego przyczyny. Nadanie któremuś z pisarzy nagrody daje sposobność do zapoznania młodzieży z formą społecznego uznania wartości literackich i ideowych, które nagrodzony reprezentuje. Typowe i spostrzegane przez uczniów zjawisko pojawienia się w pewnym okresie utworów dotyczących jednego tematu, jak na przykład współcześnie wspomnienia z obozów i przeżyć wojennych a przed wojną powieści biograficzne, może być wyzyskane przez nauczyciela do uwydatnienia problemu tzw. zamówienia społecznego czy też mody literackiej. Mówiąc o współczesnych stosunkach trzeba zwrócić uwagę na istniejące organizacje pisarzy, na Związek Zawodowy Literatów i Pen Club, na cele zrzeszania się

---

[1]) Przykładem mogą służyć artykuły o Sienkiewiczu w związku z rocznicą jego urodzin.

[2]) Przykłady wzięte z pokazowej lekcji E. Sawrymowicza.

i zjazdy, które stanowią ważne wydarzenia kulturalne. W dyskusji wyłoni się sprawa pisarzy chłopskich i proletariackich jako grup literatów powstałych z poczucia solidarności klasowej czy też wspólnie reprezentowanych ideałów.

Nie tylko na tle współczesnych stosunków można uwydatnić problemy należące do socjologii literatury. W innej formie występowały one i dawniej, toteż na tle historii literatury nie trudno będzie wskazać te i owe momenty, które są charakterystycznymi przejawami oddziaływania sił społecznych na literaturę. Istnieją przecież próby ujęcia historii literatury nie jako następujących po sobie pisarzy i dzieł, ale jako historii literackiego życia. Już nawet w kronice Kadłubka mowa jest o podniosłej atmosferze dworu Kazimierza Sprawiedliwego i rozmowach literackich, jakie się tam toczyły. Charakterystycznym zjawiskiem w dziejach literatury w pewnym stopniu kierowanej i związanej z ośrodkami dyspozycyjnymi jest instytucja mecenatu, która zwłaszcza w XVI i XVIII wieku była bardzo reprezentowana. Omówić ją można przy czytaniu utworów Janickiego, Kochanowskiego, Szymonowicza, później w epoce stanisławowskiej przy charakterystyce poetów Puław Czartoryskich i uwydatnieniu roli Stanisława Augusta. Nie tylko pokazanie wierszy panegirycznych może być ilustracją roli mecenasów i ich wpływu na rodzaj twórczości. Świetnym przykładem spośród wielu jest zestawienie ,,propozycji od tronu'' Piotra Myszkowskiego z ,,Satyrem'' Kochanowskiego. Na tych dwóch tekstach uczeń wyraźnie unaoczni sobie ich zależność i wpływ podkanclerzego na dworzanina-poetę [3]).

Charakterystyczne dla XVII wieku zjawisko, że wielka ilość utworów krążyła w rękopisach, a druki nosiły przeważnie piętno religijne, wyjaśnia socjolog literatury faktem zniszczenia wielu drukarń wskutek działań wojennych. Ocalałe natomiast z zawieruchy wojennej drukarnie zakonne jezuitów, pijarów czy paulinów wypuszczały ze swych oficyn dzieła przeważnie treści religijnej. Wdzięcznym dla socjologicznego ujęcia jest okres Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, życie literackiej Warszawy. Bogate i urozmaicone wyraża się w dużej produkcji wydawniczej, w działalności teatru, w ożywionej krytyce i żywotności czasopism. Salony Wincentego Krasińskiego i Mostowskich, prelekcje uniwersyteckie profesora Osińskiego, działalność Towarzystwa Przyjaciół Nauk — wszystko to charakteryzuje świetnie artystyczną Warszawę sprzed powstania listopadowego. Dużo materiału dostarcza do tego okresu Historia Literatury Polskiej Lucjusza Komarnickiego, gdzie autor zebrał interesujące pamiętniki i wspomnienia oraz fragmenty utworów z tej właśnie doby. Analiza tych czasów zwróci uwagę na znaczenie kulturalne Warszawy i na fakt, że mimo braku wybitnych talentów i indywidualności poetyckich klasycy warszawscy stworzyli własny ruch i stanowili poważny czynnik w zachowaniu ciągłości kulturalnej. Porównanie rozprawy Jana Śniadeckiego ,,O Koperniku'' z Odą

[3]) Tekst mowy Myszkowskiego znajduje się w książce o Kochanowskim Kazimierza Kosińskiego.

na cześć znakomitego astronoma Ludwika Osińskiego stanowić może przykład oddziaływania prozy naukowej na poezję liryczną i związku, jaki zachodzi między działalnością uczonych i pracą artystyczną poetów. Można by przy tym zwrócić uwagę na fakt powstania pomnika i ukazanie się muzyki Elsnera jako na rozmaite formy uczczenia wielkiego Toruńczyka. Druga połowa XIX i wiek XX pozwoli łatwiej i wszechstronniej ogarnąć różne problemy socjologiczne. Chodzi tu o uwydatnienie roli prasy codziennej i periodycznej i jej wpływ na upowszechnienie kultury, choćby przez drukowanie w odcinkach znakomitych powieści i nowel. Przeobrażenia gospodarcze i społeczne wpływają na poszerzenie możliwości tematów. Do literatury wchodzi robotnik i chłop, inżynier, kupiec i lekarz. Rozwój przemysłu fabrycznego, wyzysk kapitalistyczny, uwłaszczenie chłopów i następstwa tego zjawiska dla nich samych i warstwy ziemiańskiej, problem emigracji dostarczają wielu motywów literackich dla utworów pisanych zarówno wierszem jak i prozą. Czasy pozytywizmu mogą doskonale ilustrować fakt zależności literatury od społeczno-ekonomicznych przemian i w rozmaitych formach pokazują, jak życie społeczne kształtuje dzieło literatury pięknej. Socjolog skieruje uwagę na problem środowiska, z jakiego pisarz pochodzi, wyróżni sfery ziemiańską ,mieszczańską, chłopską, nie pominie również i odbiorców literatury, charakteryzując odmienność recepcji w zależności od ideologii krytyka. Zagadnienie cyganerii literackiej, jej swoisty styl życia, scharakteryzowany w obrazku Boya-Żeleńskiego ,,Cygan Nieznany" stanowi znowu odrębny temat, który interpretować można pewnym rozkładem kultury mieszczańskiej i swoistym protestem przeciw sfilistrzeniu i ,,mydlarstwu". Omówienie różnych przejawów życia literackiego i rozpatrzenie jego związków z odpowiednimi faktami społecznymi — to jedna strona badań socjologii literatury. Wysunięta w wykładzie nauczyciela stać się musi przedmiotem refleksji ucznia i wzbudzić jego zainteresowania. Zadaniem nauczyciela jest pokazać nici łączące literaturę ze społeczeństwem i naświetlić różnorodność tego związku. Uczeń natomiast dyskutując na temat tego typu kwestii uświadomi sobie wagę problemu i zrozumie jego znaczenie. Rozpatrując samodzielnie niektóre zagadnienia, jak na przykład odtwarzając z pamietników jakieś przejawy życia literackiego, czy też porównując dwa teksty literacki i nieliteracki w jakiś sposób ze sobą związane nauczy się wnikać w poszczególne zjawiska i jednocześnie przygotowywać się będzie do studiów wyższych.

Inną stronę zainteresowań socjologicznych stanowi to, co autor przedstawił w swoim dziele i związek, jaki istnieje między rzeczywistością literacką a życiem. Gdy historyka pociąga przede wszystkim stosunek fikcji do rzeczywistości historycznej, psychologa podobieństwa i różnice między charakterami i portretami duchowymi postaci literackich i ludzi żywych, to socjolog szukać będzie odbicia stosunków społecznych w utworze literackim i starać się będzie wyjaśnić problematykę utworu a nawet jego formę artystyczną układem stosunków społecznych w określonym historycznym okresie. Chodzić tu będzie zarówno o socjologiczne wyjaśnianie poszczególnych dzieł, jak też całych okresów i stylów

w literaturze. Materiału w szkole średniej jest bardzo wiele, a omawianie zagadnień społecznych w związku z przeczytaną lekturą ma już swoją tradycję.

Analiza „Satyry na leniwych chłopów" daje sposobność do socjologicznej refleksji dotyczącej ustroju stanowego w Polsce i pracy pańszczyźnianej polskiego chłopa. Pieśń o zamordowaniu Jędrzeja Tęczyńskiego świadczy o antagoniźmie między szlachtą i mieszczaństwem. Charakterystyka sędziów, lekarzy i mnichów w „Rozmowie mistrza ze śmiercią" rzuca światło na obyczaje różnych grup ludzkich w owym czasie. Obrazów doli i niedoli chłopskiej dostarcza literatura staropolska sporo nawet w lekturze gimnazjum i liceum. Dobrym zestawieniem mogą być „Żeńcy" Szymonowicza z satyrą Krzysztofa Opalińskiego „Na opresyję chłopską". Rejestr krzywd chłopskich w realistyczny sposób przedstawiony przeciwstawić można również realistycznej, ale w artystyczny sposób ujętej sielance Szymonowicza. Ostrość satyry i łagodność sielanki, choćby nawet realistycznej, wyraźnie się na tym przykładzie ujawniają i charakteryzują jednocześnie interesujące zjawisko, jak własności literackiego rodzaju wpływają na ujęcie tematu. Porównanie satyry Opalińskiego z „Pieśnią o Sobótce" Kochanowskiego ukaże różnice między spojrzeniem poety - ziemianina przede wszystkim artysty, a poety - publicysty, który w mowie wiązanej poddał ostrej krytyce stan szlachecki. Do tematów, które są wyrazem socjologicznego stanowiska, należą popularne, od dawna przez nauczycieli podawane, jak „Ziemianin w świetle pism Reja", „Dworzanin według Górnickiego". Dużo spostrzeżeń dotyczących układu stosunków społecznych nasuną pisma Modrzewskiego, Orzechowskiego i Skargi. Nie chodzić tu będzie o poglądy tych pisarzy na społeczne i polityczne problemy, ale o obiektywny obraz stosunków panujących w kraju na podstawie znanych fragmentów ich pism. Jeżeli idzie o działalność pisarską i kaznodziejską Skargi, to wyrobić sobie właściwy sąd o jego znaczeniu w dziejach kultury należy nie na legendzie narzuconej przez Matejkę, ale choćby na rozprawie prof. Kota, który postać tę kreśli na tle wzmożonej działalności poetów i dworu Zygmunta III. Satyry Wacława Potockiego na nietolerancję religijną, w których odbicie stosunków panujących w dziedzinie życia religijnego w XVII wieku stanowi jednocześnie dowód mocnego związku literatury z życiem i próbę oddziaływania poprzez słowo na zmianę stanu rzeczy. Ogólna charakterystyka dwóch okresów XVI i XVII wieku pokazuje, w jaki sposób charakter zatrudnienia szlachty, sytuacja gospodarcza i polityczna wpływa na rodzaje, tematy i język utworów literackich.

Rozważania dotyczące języka również łączą się z rozmaitymi faktami życia społecznego. Chodzić tu będzie o wpływy języków obcych i okoliczności, jakie im towarzyszyły. Fakt, że francuszczyzna przenikała w XVII-ym wieku poprzez dwór królewski i magnacki, a wpływy niemieckie natomiast charakteryzowały język mieszczaństwa i ujawniły się w nazwach dotyczących różnych zawodów, jest również odbiciem

układu stosunków społecznych i związków między warstwami społecznymi różnych narodów.

Pojawienie się nowego rodzaju literackiego, jakim jest felieton, łączy się ściśle z powstaniem prasy. „Monitor" umożliwił ukazywanie się różnych listów i obrazków satyrycznych, z których rozwinęły się później felietony w gazetach codziennych. Jeżeli idzie o wytworzenie obrazu stosunków panujących w XVIII wieku w rozmaitych środowiskach, to materiału dostarczają teksty Naruszewicza, Krasickiego, Niemcewicza, Staszica i Kołłątaja. Tematy ćwiczeń i zagadnień związane z życiem społecznym XVIII wieku mają swoją tradycję.

„Powrót posła" i „Satyry" Krasickiego siłą rzeczy narzucają problematykę związaną z życiem obyczajowym i położeniem społecznym i materialnym różnych grup i środowisk.

W okresie omawiania romantyzmu, kiedy analizujemy głównie twórczość Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, spojrzenie z socjologicznego stanowiska przynieść może również odmienną interpretację utworu. „Nieboska komedia", charakteryzowana jako dramat społeczny, stanowi przykład studium od strony związku utworu z ruchami społecznymi w początkach XIX wieku[4]). Znacznie żywiej przedstawia się socjologiczna problematyka na tle literatury drugiej połowy XIX i XX wieku. Zwłaszcza pozytywizm ze względu na tematykę utworów tego okresu daje dużo możliwości do dyskusji, która o socjologiczne problemy zahacza. Chodzi więc przede wszystkim o uwydatnienie związku między przemianami gospodarczymi i społecznymi po powstaniu styczniowym a literaturą tego okresu. Chodzi o pokazanie, jak uwłaszczenie chłopów, powstanie przemysłu fabrycznego czy kwestia żydowska rozszerzyły zakres zagadnień i weszły do literatury. Prus, Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka, później Żeromski, Reymont, Orkan stanowić będą niewyczerpane źródło, skąd pomysłowość nauczyciela może korzystać w sposób nieograniczony. Oprócz tradycją uświęconych zagadnień, dotyczących stosunku dworu do wsi i odwrotnie, charakterystyki poszczególnych grup społecznych w świetle omawianego dzieła, w grę wchodzą problemy inne jeszcze, wnikające w istotę społecznych stosunków. Takim ogólniejszym zagadnieniem jest zestawienie literatury powieściowej i nowelistycznej, czy w ogóle literatury pięknej z publicystyką tego okresu i porównanie ideałów wyrażonych w publicystyce z zawartością ideową utworów literackich. Jak broszura Orzeszkowej „O Żydach i kwestii żydowskiej" zestawiona z Meirem Ezofowiczem" uwydatnia związek między literaturą i życiem, tak samo artykuły Popławskiego i innych w „Głosie" ukazują podłoże ideowe „Ludzi bezdomnych". Klasowy punkt widzenia zawarty w powieściach Kruczkowskiego i Wasilewskiej umożliwi zapoznanie ucznia z zagad-

[4]) Interesującym zagadnieniem dotyczącym sławy „Pana Tadeusza" będzie zestawienie studiów krytycznych o mickiewiczowskiej epopei od sądów Niemcewicza i Słowackiego aż po J. N. Millera i Przybosia. W zestawieniu takim uwydatni się zmienność kryteriów w zależności od okresu i stanowiska, z jakiego krytyk sądzi.

nieniem antagonizmu społecznego w interpretacji marksowskiej, a w ujęciu literackim.

Interpretując poszczególne utwory chodzi o uwypuklenie tych momentów, w jakich zarysowuje się postawa autora.

Chodziłoby o uwydatnienie granicy, gdzie kończy się humanizm, a gdzie się zaczyna postawa rewolucyjna, w którym z pisarzy przeważa postawa obserwatora i badacza, w którym przemawia rewolucjonista i bojownik o nowe jutro. Socjologiczna interpretacja utworu nie stara się wniknąć w psychiczne przeżycia autora, usiłuje natomiast odwołać się do układu stosunków społecznych, gdzie znajduje główne źródła genezy dzieła i klucz do jego zrozumienia. Wskazując na odbicie życia w dziele literackim pamiętać trzeba o następujących rzeczach. Utwór literacki nie jest kopią, ale odrębnym, rządzącym się własnymi prawami światem, w którym elementy rzeczywistości pozaliterackiej układają się w szczególny, inny niż w świecie rzeczywistym, sposób. Toteż obraz zjawisk społecznych, które autor pokazuje, a uczeń odczytuje, są zjawiskami społecznymi widzianymi oczami pisarza w danym utworze. Autor nie przenosi wszystkich faktów społecznych do swoich dzieł, przeprowadza selekcję, i właśnie wybór tych a nie innych, stanowić może o stosunku do nich pisarza i społecznym obliczu samego dzieła. Pamięć o tym, że utwór literacki nie jest tylko dokumentem historycznym, ale przede wszystkim źródłem wzruszeń emocjonalnych, powstrzyma tych, którzy by w zapędzie socjologizowania zgubili inne wartości utworu. Dlatego najżywszą i najskuteczniejszą formą pracy przy socjologicznym ujęciu dzieła jest dyskusja na temat przeczytanego utworu. Dyskusja stanowi świetny obraz odziaływania społecznego i pokazuje, jak rozmaitość intepretacji poszczególnych zjawisk zależy od różnych skomplikowanych czynników. Kierowana umiejętnie przez nauczyciela wydobędzie na zewnątrz wszystkie żywe strony utworu czy w ogóle omawianego zjawiska, zmusi do wypowiedzi uczniów, a przez to spełni jedną z naczelnych funkcji społecznych i wychowawczych — wzbudzi zainteresowanie i wywoła potrzebę refleksji.

Eugeniusz Sawrymowicz

ZAGADNIENIE LEGEND LITERACKICH W NAUCZANIU LITERATURY

Nazwy ,,legenda literacka'' używam w szerokim znaczeniu obejmującym nie tylko legendy stworzone bezpośrednio przez określone dzieła literackie, ale i utrwalone przez literaturę lub nawet na tle literatury ubocznie powstałe.

Legendą literacką w tym znaczeniu jest każdy mający charakter artystycznej koncepcji zespół motywów skoncentrowanych dokoła jakiegoś

ośrodka tematycznego, jeżeli zespół ten stał się powszechną własnością jakiejś grupy społecznej, która przyjęła go jako prawdziwy wyraz pewnej rzeczywistości, a nie jako fikcję literacką.

Legendą literacką jest w tym znaczeniu zarówno stworzona przez Treny Kochanowskiego legenda o nieprawdopodobnej niezwykłości Urszulki, jak i utrwalona tylko przez literaturę legenda o zbrodni Bolesława Śmiałego czy wielkodusznej ofierze Barbary Radziwiłłówny, jak wreszcie pośrednio na tle literatury powstała legenda o Mickiewiczu, z którą tak ostro walczył Wyspiański. Te wybrane przykłady dostatecznie jasno, jak sądzę, oświetlają istotę zagadnienia.

Szczupłe ramy artykułu nie pozwalają na zajęcie się szeregiem pasjonujących wprost zagadnień, jak np. przyczyny i warunki powstawania legend literackich, ich rola w prowadzeniu kultury danej grupy społecznej (np. narodu), w kształtowaniu pewnych tradycyjnych poglądów historycznych itd., itd. Na tym miejscu, zgodnie z postawionym w tytule celem, ograniczyć się wypada do stwierdzenia, że tworzenie legend i wpływ na ich utrzymywanie jest jednym z donioślejszych przejawów społecznej roli literatury i że wobec tego nie można pomijać tego zagadnienia przy nauczaniu literatury w szkole, szczególnie w klasach wyższych, np. licealnych.

Przyjęcie przez grupę społeczną (np. naród) jakiejś legendy literackiej jest równoznaczne z zatraceniem granicy między fikcją literacką a rzeczywistością, a nawet zastąpieniem obrazu rzeczywistości przez obraz literacki. Następuje bądź identyfikacja fikcji literackiej z rzeczywistością, jak np. w postaci Urszulki, Napoleona, Wernyhory itp., bądź tworzenie poglądu na podstawie motywów wziętych z dzieł literackich, jak np. w sprawie zbrodni Bolesława Śmiałego, czy miłości Zygmunta Augusta i Barbary.

W obu wypadkach mamy do czynienia z zaciemnieniem lub wprost nawet sfałszowaniem rzeczywistości, co w sposób naturalny domaga się rewizjonizmu.

Nie chodzi mi bynajmniej o jakieś „szarganie świętości", „odbrązowianie" itp. straszaki, które tyle burz i protestów wywoływały w konserwatywnych kołach czytelników przed wojną; protesty te świadczyły raz o zdrowych tendencjach broniących przed niepotrzebnym operowaniem tanią sensacją, efekciarstwem, innym razem o istniejących w społeczeństwie oporach psychicznych, które stawały na zawadzie prawdziwemu postępowi.

Pamiętajmy, że rewizjonizm — to nie tylko Boy-Żeleński, Nowaczyński i Pini, ale także St. Brzozowski, Tadeusz Wojciechowski, Kolankowski, a wreszcie i Górka, którego rozprawki o rewizjoniźmie historycznym, wydane ostatnio w zbiorowym tomie „Literatura na emigracji" (Łódź, 1946), pominąć obojętnie nie można. Dla uprzytomnienia ważności rewizjonizmu historycznego warto przypomnieć i zdobycze tzw. historycznej szkoły krakowskiej, której dodatni wpływ na społeczeństwo nie ulega chyba dziś wątpliwości.

W czasach obecnych doniosłych przemian rewizjonizm w stosunku do pewnych zastarzałych przekonań i przesądów staje się szczególnie palącą kwestią, a sprawa legend literackich znajdzie się tu niejednokrotnie na drodze.

Zagadnienie należy zatem stawiać nie czy rewizjonizm jest potrzebny, lecz jak go stosować i w jakich wypadkach. Jeśli chodzi o pracę w szkole, to w sprawie nas tu obchodzącej należy wysunąć dwa problemy: 1) Istnienie legend literackich jako przejaw społecznej funkcji literatury, 2) sam proces rewizyjny w stosunku do nich.

Pierwszą dogodną sposobnością do poruszenia i ogólnikowego scharakteryzowania legendy literackiej mogą być właśnie „Treny" Kochanowskiego. Rozpatrzenie „katalogu cnót" Urszulki pozwoli dojrzeć w większości z nich albo zasługę rodziców (ochędożne, niepieszczone, pobożne itp.) albo zalety w skali możliwości dziecka dwu i pół rocznego (modlitwy, pomaganie matce, witanie ojca itd.). Prócz rzekomego talentu poetyckiego nie znajdziemy ani jednej cechy, która przy bliższej analizie i dostosowaniu do możliwości związanych z wiekiem Urszulki pozostałaby nieprawdopodobna. Po takiej rewizji ujrzymy Urszulkę jak dobrze rozwiniętą, miłą, ruchliwą, wesołą dziewczynkę, która niczym niemożliwym nie razi. A tylko w oczach zbolałego ojca, a częściowo i dzięki tradycji klasycznej te normalne cechy urastają w Trenach do poziomu pozornych doskonałości. W tej skali rozpatrzony talent poetycki dziecka, które „jeszcze słów nie domawiało" znajdzie też właściwą ocenę.

Nie zdzieramy tu żadnego nimbu z postaci Urszulki, tylko ukazujemy, że Urszulki z „Trenów" nie można identyfikować z Urszulką rzeczywistą. Że w „Trenach" mamy do czynienia z tworem literackim, artystycznym, który wytworzył legendę literacką właśnie dzięki przyjęciu pozorów za rzeczywistość. W ten sposób młodzież na przystępnym przykładzie pozna istotę legendy literackiej i zrozumie różnicę zachodzącą między fikcją artystyczną a rzeczywistością.

Rewizjonim w tym wypadku byłby nie celem rozważań lekcyjnych, tylko metodą przygotowawczą dla rewizji inych legend, których istnienie wkracza już w dziedzinę fałszów historycznych, szkodliwych wpływów na psychikę społeczeństwa itp.

Okazją do rewizjonizmu tak szeroko pojętego może być sienkiewiczowska legenda wieku XVII, którą przeprowadzić można i należy po przerobieniu literatury tego wieku. Zestawiając „Trylogię" z jednej strony z utworami Potockiego, Kochanowskiego czy Starowolskiego, a z drugiej z Paskiem i literaturą mieszczańską, łatwo ukazać, że sienkiewiczowska koncepcja historyczna wkracza właśnie w dziedzinę legendy literackiej. Łatwo też stwierdzić zakres oddziaływania tej legendy na społeczeństwo polskie z końca ubiegłego wieku, a nawet współczesne. Można pogłębić zagadnienie przez rozpatrzenie różnych przyczyn, dla których legenda sienkiewiczowska przyjęła się tak powszechnie i silnie, że na długi czas zastąpiła naukowo-historyczny obraz XVII wieku.

Rewizjonizm w stosunku do tej legendy wyobrażam sobie nie tylko jako sprostowanie pewnych fałszów historycznych, ale i jako zwrócenie uwagi na jednostronność obrazu sienkiewiczowskiego (na przykład pominięcie aspektu socjalnego buntów kozackich, ujmująco sympatyczne ukazanie niektórych przejawów anarchicznej „fantazji" szlacheckiej itp.). Rezultatem rewizjonizmu powinno być znowu stwierdzenie, że jak Urszulka z „Trenów" nie jest identyczna z Urszulką rzeczywistą, tak obraz XVII w. w „Trylogii" nie jest identyczny z rzeczywistością historyczną, gdyż jest przede wszystkim tworem artystycznym ukształtowanym według koncepcji poetyckiej Sienkiewicza, nie historycznej. Nie będzie w tym ani osławionego „szargania świętości" ani „odbrązowiania" Sienkiewicza.

Ciekawe możliwości daje rozpatrzenie legendy napoleońskiej utrwalanej przez szereg dzieł literackich począwszy od „Mazurka" Wybickiego i „Pana Tadeusza", kończąc na odpowiednich utworach Żeromskiego. Można tu ukazać, jak w literaturze pięknej obok momentów utrwalających legendę pojawiają się motywy rewizjonistyczne (Godebski, Mickiewicz, Żeromski). Można też wysunąć zagadnienie tworzenia się legend dokoła wielkich postaci historycznych, które z biegiem czasu zaczynają być ujmowane przez ogół coraz bardziej „literacko". Nie od rzeczy byłoby tu i zaktualizowanie zagadnienia przez podkreślenie niebezpieczeństwa utworzenia przez Niemców legendy o Hitlerze.

Dużo materiału daje twórczość Wyspiańskiego. Trudno np. nie podkreślić jego walki z legendą mickiewiczowską w „Wyzwoleniu" (mocno należy tylko podkreślić, że jest to walka z l e g e n d ą, nie z Mickiewiczem, jak u Słowackiego).

„Bolesław Śmiały" — to znów ciekawa okazja do rozpatrzenia legendarnej wersji średniowiecznej, początków literackich szukać trzeba u Mistrza Wincentego. Wysunie się tu sprawa motywów politycznych i religijnych w genezie legendy, nieznajomość lub słaba znajomość prawdy historycznej jako czynnik sprzyjający jej utrwalaniu się itp.

Jeszcze inne aspekty ukaże legenda o Barbarze Radziwiłłównie, której powstanie zawdzięczamy motywom politycznym, a utrwalenie — motywom czysto artystycznym, wyzyskiwanym nie tylko w literaturze, ale także i w malarstwie (Simmler) i muzyce (Jotejko).

To łączenie się różnych dziedzin sztuki w tworzeniu i utrwalaniu legend można pogłębić na przykładzie Wernyhory (Czajkowski, Słowacki, Matejko, Wyspiański); skoro już mowa o czasach konfederacji barskiej, to warto poruszyć i legendę o Księdzu Marku tworzoną jeszcze w czasach konfederacji przez anonimowych poetów, a rozwiniętą i utrwaloną przez Słowackiego.

Przykłady można by mnożyć, lecz sądzę, że podane wyżej w zupełności wystarczą do ukazania, jak ważnym czynnikiem w socjologii literatury jest tworzenie legend i o ile ich rozpatrzenie i zrewidowanie potrzebne jest w szkole. Uwzględnienie tych zagadnień przy nauczaniu literatury odbierze jej tę jednostronność, którą z różnych powodów grzeszyły liczne z wydanych podręczników.

Rewozjonizm tak pojęty, jak tu go przedstawiłem, może być celem lekcji tylko w tych wypadkach, kiedy chodzi o legendy mające istotny, silny i szkodliwy wpływ na psychikę ogółu, albo kiedy w legendzie mamy do czynienia z wyraźną deformacją rzeczywistości historycznej. Przy takich legendach natomiast, jak np. o Urszulce czy Wernyhorze rewizjonizm nie powinien odgrywać innej roli, jak tylko wyjaśnienia istoty danej legendy literackiej, jej źródeł, trwałości itp.

Należy przy tym wszystkim zwrócić uwagę na wielkie znaczenie społeczne legend, tkwiące w ich popularyzatorskim charakterze ,i w ich wartościach artystycznych oddziaływujących na szerokie masy. Stąd wyraźne dążenia niektórych pisarzy do tworzenia legend. Przykładem choćby ,,Balladyna'', a jeszcze silniej ,,Lilla Weneda''; wstępne listy do Krasińskiego nie pozostawiają żadnych wątpliwości co do intencji Słowackiego. Omawiając tę sprawę należy zastanowić się nad przyczynami, dla których utwory te nie stworzyły legendy literackiej.

Innym przejawem tego samego zagadnienia jest próba tworzenia legend literackich przez samo społeczeństwo. Doskonałym przykładem tego może być fakt nadania obywatelstwa honorowego Warszawy Wokulskiemu oraz wmurowanie tablic pamiątkowych ku czci Wokulskiego i Rzeckiego na odpowiednich kamienicach warszawskich. Wyraźna to próba stworzenia warszawskiej legendy literackiej z ,,Lalki'' Prusa przez zatarcie granicy między fikcją powieściową i rzeczywistością. Spraw tych pomijać na lekcjach nie należy, gdyż jeszcze to jeden przejaw społecznej funkcji dzieł literackich.

Tadeusz Sivert

TEATR SZKOLNY I JEGO ROLA WYCHOWAWCZA

(Referat wygłoszony na Zjeździe im. B: Prusa w Warszawie we wrześniu 1946 r.)

Problem teatru szkolnego ze względu na cele wychowawcze jest jedną z niesłychanie ważnych spraw od dawna u nas zaniedbanych. Teatry szkolne właściwie istnieją, istniały także przed wojną, ale ich inicjatorzy nie zawsze rozumieli, jaką rolę powinny one spełnić.

Teatr szkolny w Polsce nie jest wymysłem nowoczesnym. Od 1571 r. do 1773 r. istnieje 29 teatrów szkolnych jezuickich, związanych z kollegium wileńskim, poznańskim, kaliskim, lubelskim, warszawskim, grodzieńskim i in. Rola tych teatrów jest wyłącznie wychowawczą; służą one jako zaprawa w retoryce i gestykulacji mówcy. Wszelkie cele artystyczno-estetyczne pominięte są w zupełności, albowiem problemy wartości artystycznych nie wchodziły w tych czasach w zakres wychowania. Kollegia jezuickie miały swoich specjalnych autorów teatralnych, którzy opierając się na wzorach arystotelesowskich tworzyli dramaty o tendencji ,,budującej'', naszpikowane morałami;

pełno w nich materiału czysto dialektycznego, pojęć, postaci alegorycznych, aluzji w imię zasad: „fictum argumentum proponere" lub „symbolicus per umbras vel mutas personas aliquid exhibere", brak w nich jednak jakiegokolwiek związku z prawdziwą obserwacją ludzi i świata. „Teatr jezuicki obraca się w osobnym religijno-moralnym horyzoncie" — twierdzi Windakiewicz [1]), a „łacina i cele pedagogiczne wykluczały z nich ducha inicjatywy artystycznej". Niemniej teatr jezuicki a potem pijarski rozwijał się w imię potrzeb wychowawczych ówczesnego szkolnictwa, począwszy od półgodzinnych popisów deklamacyjnych w zamkniętym kółku, poprzez raz na rok urządzane przedstawienia dla dorosłych osób. tzw. „declamationes maiores", gdzie były dopuszczane „personae vestitu muliebri" — aż do przedstawień w rodzaju „Tragedii Epaminondy", czy tłumaczeń Racine'a, Corneille'a, Woltera, lub molierowskich przeróbek Bohomolca. Potrzeby wychowawcze w pewnym zakresie znajdowały swoje ujście w teatrze szkolnym, a to już świadczy o ważności problemu.

Nowoczesny teatr szkolny oparł się o nowe metody pedagogiczne i rozwijał się równolegle z ich postępem. W Rosji teatrem szkolnym zajmowali się Kierżencow, Majerhold, Wsiewołodski, Lebiediew i inni. W Niemczech Otto Ostrowski, Häckmann i wielu innych. Ameryka wprowadziła nawet dramatyzację na lekcjach ojczystego języka. U nas teatrem szkolnym zajmowli się głównie Komarnicki, Kwieciński i Cierniak. Głosy stwierdzające szkodliwość teatru szkolnego były tak nieliczne. że są raczej potwierdzeniem przyjętej już dziś zasady. Komarnicki [2]) przytacza groteskową niemal enuncjację jednej z nauczycielek poznańskich — wroga teatru szkolnego, którego działanie jest następujące: „Wzrok dziecka staje się zuchwały, pewny siebie, ruchy rozrzucone, mówi długi czas stylem teatralnym i nosi na sobie niezatarte piętno przedwczesnej dojrzałości", lub: „Występy teatralne to czysty spirytus dla dziatek..., przesyt, histeria i przedwczesna starość — oto skutki widowisk teatralnych u dzieci". Prawdziwa obserwacja wykazuje jednak zupełnie coś innego. Jak stwierdza Komarnicki. dzieci dopominają się widowisk, do czego skłania je wrodzony instynkt teatralny. Kwieciński nazywa to instynktem dramatycznym (oddziaływania), tak charakterystycznym dla każdego człowieka i twierdzi, że „nakazy i konwenanse społeczne niejednokrotnie tępią i paczą pierwotne tendencje do dramatyzowania życia". Dlatego właśnie dziecko ma ten instykt rozwinięty silniej, jego zabawy iluzyjne to są typowe zabawy w role. Ma ono świadomość fikcji, a stąd wypływa ciekawy proces psychiczny, o którym mówi Kwieciński [3]), że „wynikiem tego przejmowania się odgrywaną rolą jest zdolność odczuwania stanów psychicznych osób drugich". „95% dzieci przechodzi przez okres samorzutnego odgrywania (teatralizacji) życia". Ta twórczość przejawia się właśnie w zabawie,

---

[1]) St. Windakiewicz: Teatr kollegiów jezuickich w dawnej Polsce. Kraków 1922.

[2]) L. Komarnicki: Teatr szkolny. 1926.

[3]) Zdz. Kwieciński: Samorodny teatr w szkole

a w związku z przemianami psychicznymi w drugim okresie życia (do 13 lat) dziecko przerzuca się ze światopoglądu magiczno-iluzyjnego w naiwno-realistyczny z charakterystycznymi cechami aktywności i ruchowości (zabawa w Indian). Dlatego jednym z najważniejszych stwierdzeń Kwiecińskiego jest to, że „teatr szkolny musi się liczyć z psychiką młodzieży, a zatem oprzeć się musi na instynkcie teatralnym", który można i należy podporządkować pracy pedagogicznej.

Cel teatru szkolnego jest jasny i oczywisty. Pięknie wypowiedział się na ten temat Romain Rolland: „Teatr jest źródłem radości i energii duchowej i powinien służyć sprawie rozwoju duchowego człowieka". Jest to właściwy cel teatru w ogóle, a tym bardziej teatru szkolnego. Punkt widzenia wychowawczy czy dydaktyczny należy przenieść na cele estetyczne, sublimujące duchowe wartości człowieka. Do tego celu służy teatr nie tylko w sensie odbiorczym, ale przede wszystkim twórczym. Komarnicki nazywa teatr szkolny „dobrą szkołą życia społecznego" i to jest dla niego, zarówno jak dla Kwiecińskiego, zasadniczy cel teatru. Dlatego, idąc za Kaysslerem, widzą oni całą wartość teatru w samym przygotowaniu sztuki. To jest właściwy cel całej pracy, po której sam efekt, a więc przedstawienie, nie ma już prawie wcale znaczenia. Jest tylko „popisem usprawnienia personelu", jest „aktem publicznie stwierdzającym stopień uspołecznienia młodzieży" i tylko w tym względzie „nie jest całkowicie pozbawiony dodatniego wpływu wychowawczego". W związku z tym teatr, który zaleca Komarnicki, ma specjalny charakter. Cała praca skupia się w kształtowaniu widowiska, którego efekt nie jest istotny. W ten sposób wysiłki uczniów marnują się i osłabiają, nie znajdując ujścia na zewnątrz jako wyraźnie postawionego sobie celu. Pracę wyobraża sobie autor w następujący sposób: „Z teatrem szkolnym powinno współistnieć specjalne laboratorium teatralne, mające na celu pracę programową, przygotowanie materiału i opracowanie sceniczne". Teatr powinien mieć „własny repertuar, własny styl gry i oprawę sceniczną". Laboratorium teatralne ma być tym właściwym źródłem twórczym, w którym praca zapoczątkowana znajduje całkowite swoje ujście. Z całą konsekwencją odrzuca Komarnicki tzw. teatr tradycyjny, polegający na reprodukowaniu utworów już gotowych — jako pedagogicznie bez wartości, wprowadza zaś rodzaj teatru, który można by nazwać inscenizacyjnym. Oto jego program: „W inscenizowaniu piosenek ludowych, piosenek szkolnych, a dalej utworów lirycznych czy epicznych dopatruję się głównego zrębu repertuarowego teatrzyków szkolnych". Takie pojmowanie teatru szkolnego ma cechy dodatnie, ale jest jednostronne i niewystarczające. Teatr inscenizacyjny uwzględnia wyłącznie materiał do przeróbki dramatycznej w „laboratorium". Celem jego jest znalezienie wyrazu plastycznego dla kultu bohaterstwa, energii duchowej, radości życia, polotu i zdrowia, dobroci i ludzkości, zaś „obraz sceniczny powstaje z zespolenia psychofizycznych właściwości aktora, jego doświadczenia życiowego i duchowego z rolą". Utwory więc, które nadają się do tego rodzaju inscenizacji, muszą mieć wysoką wartość artystyczną i posiadać cechy

dramatyczne wynikające z żywej akcji, perypetii itd., to znaczy muszą zawierać czynniki, które łatwo dadzą się uplastycznić w postaci obrazów dramatycznych. Nadają się do tego celu baśnie, podania, legendy, bajki, żywe opowiadania, a więc przeróbki pieśni ludowych, ballad, nowelek, a nawet pewnych fragmentów powieści. Powinny one przede wszystkim spełnić cel, którym jest „pogłębienie znajomości literatury i jej ukochanie", a przy tym kształcenie i rozwijanie pomysłowości, wynalazczości, zaradności i przedsiębiorczości, a więc urabianie osobowości człowieka. Niezwykle cennym czynnikiem w takim ujęciu jest — mimo głównych celów pedagogicznych — pewien aspekt artystyczny, szkoda, że drugoplanowy, pojęty w sensie syntetyzującym różne dziedziny sztuki; czytamy bowiem u Komarnickiego: „Dlaczego dzieci mają wiecznie zanudzać się na lekcjach rysunków czy robót, nie widząc celu praktycznego swej pracy, skoro tę pracę można ożywić, podporządkować ją od czasu do czasu teatrowi?". Na innym miejscu mówi autor o muzyce i balecie towarzyszącym takiej inscenizacji, a więc wiąże w pewien luźny jeszcze sposób cele pedagogiczne z czysto artystycznymi. Teatr inscenizacyjny ma przy swej niekompletności i jednostronności wiele cech dodatnich, wyzwalając możliwości twórcze i instykt dramatyczny u młodzieży. Rezultaty przeróbek, inscenizacji są nieraz bardzo ciekawe; stwierdzić można z całą stanowczością, że dają właśnie efekt będący wyrazem prawdziwej dramatycznej sztuki, a więc są wartościowe dla twórców wyzwalających artystyczne możliwości i zdolności osobiste, a tym samym dla odbiorców przeżywających artystyczną treść. Komarnicki podaje szereg przykładów takich adaptacji scenicznych dokonanych przez młodzież młodszą, oraz projektuje repertuar nadający się do inscenizacji. Z własnej praktyki stwierdzić mogę, że wśród młodzieży starszej inscenizacje takie dają bardzo dobre wyniki.

W związku z pojawieniem się nowych metod pedagogicznych, a więc z metodą pracy, systemem daltońskim i metodą projektów wyrósł nowy ideał teatru samorodnego. Idzie on dalej niż teatr inscenizacyjny, śmiało torując drogę eksperymentom pedagogicznym.

W miesięczniku „Teatr Ludowy" uzasadnia założenia teatru samorodnego Jędrzej Cierniak [4]), wyjaśniając, że jego aktorzy „są to ludzie, którzy wcale nie mają wykształcenia aktorskiego, bo tylko od czasu do czasu bywają artystami, o ile mają wrodzone ku temu zdolności". Obszernie zajmuje się zagadnieniem teatru samorodnego w szkole Kwieciński [5]). Teatr taki opiera się na całkowitej samodzielności uczniów. „Im bardziej reżyser usuwa się na plan dalszy — powiada Kwieciński — staje się doradcą, a później tylko bodźcem do samodzielnej twórczości zespołu, im więcej zespołowi przyznaje się praw do własnego życia, tj. do spontanicznego samowyrażania się, im bardziej zespół polega na sobie, posuwając się nawet tak daleko, iż odrzuca gotową treść przedstawieniową, a konstruuje przedstawienie z własnych treści intelektual-

[4]) „Teatr Ludowy" Nr. 1 J. Cierniak: „Nasz cel, nasze drogi".

[5]) Zdz Kwieciński: Samorodny teatr w szkole

nych i uczuciowych — tym więcej teatr taki staje się samodzielnym, samorzutnym, samorodnym". Zatem samodzielność prowadzi do tego, że teksty są improwizowane, „wyklucza się pisanie ról i uczenie się ich na pamięć, oraz suflera". Teatry takie organizuje w Rosji Karżański[6]), Tichanowicz i wielu innych; tworzy się tam nawet pierwszy zawodowy teatr samorodny, słynna „Siniaja ptica": w Niemczech propagują go: Gerst, Brües, Ettmayr, Otto Ostrowski i inni. W 1931 r. zostaje zwołana w tej sprawie specjalna konferencja pedagogiczna do Londynu. Teatr samorodny zadowala się bardzo skromnymi środkami. Do urządzenia przedstawienia potrzebni są aktorzy myślący i pewna przestrzeń do poruszania się. Kostiumy, dekoracje, rekwizyty są pożądane, ale na dalszym planie. Efekt końcowy ma jeszcze mniejsze znaczenie niż w teatrze inscenizacyjnym: „W teatrze samorodnym przedstawienie końcowe nie przedstawia prawie żadnej wartości wychowawczej i dydaktycznej, a ogromną wartość ma proces dorabiania się własnego wyrazu artystycznego", zaś jego celem ostatecznym jest „doskonałe ćwiczenie się w szermierce słownej, w mowie codziennej, potocznej, w sytuacjach życiowych". Największą wartością teatru samorodnego jest to, że wyrastając z popędów i zamierzeń uczniów, uczy „pracować w gromadzie, tworzyć zbiorowo". W ten sposób „wychowują się twórcy uspołecznieni, tak potrzebni w dzisiejszej rzeczywistości polskiej". Słuszne jest twierdzenie Kwiecińskiego, że „jeżeli teatr szkolny przyczyni się choć w części do przezwyciężenia w uczniach autyzmu, jeżeli wyrwie niektórych z introwertywnego wpatrywania i wpatrzenia się w siebie, jeżeli da im poczucie jedności i konieczności kontaktu socjalnego — to jedno z jego zadań będzie całkowicie spełnione". Cała rzecz jednak w tym, że teatr powinien mieć tych zadań więcej, a główny cel teatru samorodnego nie jest bynajmniej tym celem najważniejszym, staje się bowiem znowu jednostronny i omija najistotniejsze jego wartości artystyczne, zadowalając się jedynie wynikami dydaktycznymi i wychowawczymi. Sam autor „Samorodnego teatru w szkole" przyznaje, że właściwie teatr taki przestaje mieć rację bytu poza 15-ym rokiem życia, albowiem w uczniach starszych rodzi się samokrytycyzm oceniający niedoskonałość własnych dramatycznych koncepcji. Uczniowie zdają sobie sprawę „z ogromu trudności, jakie piętrzą się przed pisarzem dramatycznym i transpozytorem scenicznym, wówczas przerzuca się do teatru tradycyjnego i zaczyna grać tylko utwory sceniczne przez pisarzy stworzone", a więc — powrót do teatru tradycyjnego. Trudno więc się zgodzić z następującym poglądem autora: „Po co mamy odgrywać gotowe sztuki, np. historyczne czy inne, gdy możemy jakikolwiek wywyślony, zasłyszany czy przeczytany przez uczniów konflikt zlokalizować w dowolnie obranej epoce historycznej, dobierając odpowiednie tło, stroje, obyczaje". Do tak skrajnego poglądu doprowadziło właśnie to, że w nasileniu pedagogiczno-dydaktycznych celów zatraciły się wartości prawdziwej sztuki zarówno twórczej (autor) jak odtwórczej

[6]) Karżanskij: Kollektywna dramaturgia. 1922.

(aktor), tak istotnej dla każdego teatru, a obejmującej także młodzież, która teatr tworzy.

Specjalnym rodzajem szkolnego teatru samorodnego jest teatr ludowy, który od jego twórcy i entuzjasty — Jędrzeja Cierniaka — nazwałbym teatrem cierniakowskim. Można śmiało twierdzić, że teatr cierniakowski był teatrem prawdziwego entuzjazmu. Wspomnienia przeżytych chwil szkolnych dokoła tego teatru nie dadzą się zatrzeć w mojej pamięci, ponieważ jako uczeń Cierniaka byłem czynnym członkiem jego zespołu. Stwierdzić muszę przede wszystkim, że ośrodkiem wszelkich zainteresowań, bodźców jak i samej pracy był Cierniak. Świetny pedagog, pochodzący z Zaborowa, wsi podkrakowskiej, umiał stworzyć dokoła siebie specyficzną atmosferę teatralną [7]). Zżyty z ludem, entuzjasta wsi, otworzył nam—mieszczanom—świat ludowy. Obwoził nas po wsiach, po weselach, grał sam na skrzypcach w orkiestrze ludowej wraz ze swoim bratem - basistą, śpiewał w gwarze ludowej dziesiątki charakterystycznych pieśni i umiał tak pociągnąć za sobą młodzież, że wytworzenie atmosfery teatralnej i tworzenie teatru robiło się niemal samo. Obrzędowość i zwyczaje ludowe, melodyjność pieśni podanych w interpretacji niesfałszowanej i bezpośredniej udramatyzowały się i ukonstytuowały w przedstawienie teatralne. Poszczególne melodie i teksty podchwytywane były przez uczniów, urabiały się w pewną akcję, zamykały się w obrazy. Każda scena pociągała za sobą nowe i ciekawe pomysły uczniów, rodziła szereg sytuacji, nad których prawdziwością czuwał inicjator. Jednocześnie działał warsztat teatralny, dekoracyjny i muzyczny. Cierniak sam malował i wskazywał uczniom wzory ludowe, które podchwytywali, bogacąc je własną inwencją. Pamiętam, że entuzjazm udzielił się całej szkole, uczniom nawet nie grającym; skruszył także nieustępliwą postawę dyrektora, typowego pedagoga - książkowca, z zasady przeciwstawiającego się imprezom teatralnym. Niejeden z uczniów Cierniaka lepiej pamięta najdrobniejsze przeżycia, liczne emocje, troski i radości naszego teatru, niż szkolna lekturę! W takiej atmosferze zrodziło się „Wesele krakowskie" i „Franusiowa dola", spisane potem przez samego Cierniaka i wydane w „Teatrze Ludowym". Same występy, które dawały tyle przeżyć, co przygotowania, były wyrazem spontanicznego uwielbienia dla sztuki i dla jej inicjatora. Grało się za każdym razem inaczej. Podczas gry rodziły się często nowe sytuacje, świeże pomysły, nowe powiedzenia. Cierniak grał razem z młodzieżą, nadając rytm i ton całemu przedstawieniu. „Wesele krakowskie" obwoziliśmy po Warszawie, jadac w strojach ludowych z rekwizytami przez całe miasto. Byliśmy z przedstawieniem na „Pewuce" w Poznaniu, byliśmy z nim w Jugosławii, Bułgarii i Turcji. To był prawdziwy szkolny teatr entuzjazmu, teatr cierniakowski [8]). Dał on bardzo wiele korzyści: pozostawił po sobie zamiłowanie do pracy zespo-

[7]) Jędrzej Cierniak do wybuchu wojny był wizytatorem ministerialnym teatrów ludowych. Podczas wojny został zamordowany przez Niemców na Pawiaku.

[8]) Z teatru szkolnego Cierniaka wywiodło się wielu prawdziwych artystów, m. in. Eugeniusz Poreda, Ziejewski, Daniłowicz, Wawa, M. Zielińska, malarz Manteuffel.

łowej, subtelne odczucie prawdziwego piękna ludowego, miłość do sztuki i do człowieka, oraz pamięć o tym, co piękne i szlachetne.

Nie chcąc ulegać osobiście urokowi teatru cierniakowskiego, co ze zrozumiałych względów byłoby zupełnie naturalne, stwierdzić muszę, że tak pojęty teatr szkolny ma dużo stron ujemnych, które już dostrzegł Kwieciński, zwracając uwagę na to, że: 1) „obyczaje i twórczość ludowa nie wypływają z doznań i przeżyć młodzieży" (przynajmniej ze sfery mieszczańskiej), 2) „młodzież nie ma poczucia obrzędu", 3) „karmienie młodzieży wyłącznie czy nawet przeważnie folklorem musiałoby u niej wywołać niewłaściwe zrozumienie i odczucie współczesnej rzeczywistości polskiej". Dodam jeszcze, że trudno mi sobie wyobrazić dobry teatr cierniakowski bez Cierniaka lub jego godnego następcy. Teatr więc tego typu uważam za jednostronny, trudny i bardzo niebezpieczny do zrealizowania, bo bliski sztuczności, fałszu czy parodii, o ile oczywiście nie czuwa nad nim ktoś, kto ze środowiskiem ludowym nie jest bezpośrednio związany lub z niego nie wyrasta.

Po omówieniu teatru inscenizacyjnego, samorodnego i cierniakowskiego i zmierzając do ujęcia syntetycznego problemów teatru szkolnego, powrócę jeszcze do teatru tradycyjnego, który w ostatnich czasach traktowany był po macoszemu ze względu na swe pozornie nikłe wartości pedagogiczne. Właściwie jednak sam Kwieciński stwierdził, że teatr tradycyjny najbardziej odpowiada psychice młodzieży starszej. Opierając się na kilkunastoletnim doświadczeniu jako opiekun teatru szkolnego, stwierdzam, że teatr tradycyjny, tzn. odtwórczy, wyzwala wiele wartości związanych z kształtowaniem osobowości wychowanka. Mniej ma może cech czysto dydaktycznych, nie można w związku z takim teatrem powiedzieć, jakby chciał Kwieciński, że „materiał nauczania składa się z faktów. zasad i umiejętności koniecznych do dobrego wykonania tego przedstawienia". Teatr taki mniej naucza, ale na pewno wychowuje, uczy żyć w społeczności, sublimuje uczucia estetyczne; wykonanie utworów już gotowych. napisanych, nastręcza z pewnością wiele pomysłowości reżyserskich, w czym młodzież sama bierze czynny udział. Najważniejszą zaś cechą teatru tradycyjnego jest zetknięcie się z gotowym dziełem artystycznym w sposób bezpośredni. (Wykluczam oczywiście wystawianie różnych komedyjek domorosłych autorów). Umiejętność odczucia i właściwego odtworzenia wartościowego dzieła jest niemałym sukcesem wychowawczym. Osiągnięcie wrażliwości estetycznej jest jednym z najwyższych celów pedagogicznych. Nie należy się obawiać twierdzenia, że z takiego teatru wyjść mogą zawodowi aktorzy, co niejednokrotnie wywołuje niepokój u licznych pedagogów. Dlaczegóż prawdziwe talenty nie miałyby wyzwolić się już w szkole? Dlaczego nie należałaby się im nawet specjalna opieka? Na pewno nie będzie to ze szkodą dla nieutalentowanych. Oczywiście nie zostaną oni aktorami, natomiast staną się z pewnością najwrażliwszymi i najlepiej przygotowanymi odbiorcami sztuki teatralnej.

Oto krótka relacja jednego z pedagogów w pisemku szkolnym: ,,Otóż na przestrzeni lat 1908—11 jeden ze starszych uczniów kl. 5. Jerzy Szwajcer(znany później malarz i karykaturzysta) zajął się organizacją teatru szkolnego... Wykonawcami (sztuk) byli zazwyczaj uczniowie klas wyższych, przeważnie koledzy Szwajcera. Z takiego zaimprowizowanego koła amatorskiego wyszedł zdolny w rolach charakterystycznych, utalentowany jako reżyser, Janusz Strachocki, obecnie artysta teatru kameralnego Adwentowicza [9])... Wkrótce po wojnie (1914—18) wystawiono pod reżyserią znanego artysty Bednarczyka obrazy z ,,Kordiana'', w którym rolę Niemcewicza wykonał Tadeusz Bocheński, obecnie speaker Polskiego Radia''. Muszę stwierdzić również, że i w moim teatrze szkolnym znalazło się kilkoro zdolnych ludzi teatru (co nie przeszkadzało zupełnie, że znakomity odtwórca roli tytułowej w ,,Panu Prosiątkiewiczu'' Moliera został księdzem). Nie mam najmniejszych wątpliwości, że ci ludzie sceny rozbudzili w sobie zamiłowanie i zdolności do przyszłego zawodu aktora właśnie w teatrze szkolnym.

Teatr szkolny, jak z powyższych rozważań wynika, powinien syntetyzować wszystkie możliwości działania na zmysł estetyczny młodzieży, co pociągnie już za sobą wszystkie inne wartości wychowawcze. Dlatego nie należy wykluczyć żadnego z wyżej wymienionych rodzajów teatrów szkolnych, traktując oczywiście każdy z nich z dużą ostrożnością i dobierając sztuki w ten sposób, aby w gotowym już dziele można było uwzględnić przy opracowaniu pewną samorodność pomysłów młodzieży i pozwolić uczniom na próby samodzielnej inscenizacji. Wybieram więc sztuki możliwie mniej popularne, by nie popaść w parodię teatru zawodowego (choć czasem naśladowanie dobrego aktora zawodowego nie uważałbym za szkodliwe), raczej o charakterze komediowym, bo bardziej odpowiadają psychice młodzieży i takie, w których łatwo można rozwinąć inwencję inscenizatorską. Niestety — repertuar wartościowy tego rodzaju jest bardzo szczupły. Dotychczas udało mi się z wynikiem pozytywnym zrealizować następujące widowiska z uwzględnieniem powyższych postulatów: Bałuckiego ,,Teatr amatorski'', Twaina ,,O człowieku, który redagował gazetę rolniczą'', Asnyka ,,Komedię konkursową'', Moliera ,,Pana Prosiątkiewicza'' i Schillera ,,Pastorałkę'' z muzyką Maklakiewicza.

Wysnuwając ostateczne wnioski, należy stwierdzić, że teatr inscenizacyjny, samorodny i cierniakowski mają niewątpliwie swoje wartości, których lekceważyć nie wolno. Pierwszy z nich rozwija pomysłowość i kształci inteligencję ucznia — daje się stosować na wszystkich poziomach szkoły, drugi realizuje pewien z góry obrany system pedagogiczny, ma zastosowanie w całej pełni na poziomie niższym jako pewna metoda w nauczaniu, trzeci kontaktuje młodzież z folklorem, wzbudza zamiłowanie i zbliża do ludowych obyczajów, obrzędów i pieśni. Podstawą jednak teatru szkolnego powinno być widowisko oparte o gotowy tekst literacki, nie odbiegający trudnościami od psychiki młodzieży, unika-

---

[9]) Obecnie Strachocki jest dyrektorem Szkoły Teatralnej w Warszawie.

jący możliwości popadnięcia w parodię „dramatyczności", a więc raczej komediowy. Teatr taki powinien dać młodzieży możność wyżycia się w kierunku rozwijania pomysłowości, dopuszczając momenty samodzielnej inscenizacji opartej o gotową strukturę dramatyczną, przy uwzględnieniu pewnej nawet samorodności twórczej. Tego rodzaju praca teatralna powinna objąć wszelkie artystyczne możliwości młodzieży, urobione w bogatym warsztacie myśli, inwencji, słowa, gestu, a nie pomijające dziedziny muzyki, śpiewu, tańca, jak również strony malarsko - dekoracyjnej. Wszystkie te prace winny zmierzać do osiągnięcia największego efektu w samym widowisku, którego celem jest kształcenie i udoskonalanie wrażliwości estetycznych, wyprowadzonych z pełnej zapału współpracy w zżytej z sobą teatralnej gromadzie.

Taki teatr wyzwalający wszystkie możliwości artystyczne, nie skrępowany żadnym rygoryzmem ramowości, kształcący i urabiający osobowość człowieka poprzez wartości estetyczne i społeczne — jest najwyższym osiągnięciem. Potrzeba do niego tylko trochę „entuzjazmu cierniakowskiego".

Aniela Mikucka

POCZYTNOŚĆ SIENKIEWICZA W ŚWIETLE CYFR

Charakterystyka poczytności Sienkiewicza i jego książek na podstawie cyfr, oparta jest na wynikach ankiety Instytutu Badania Czytelnictwa przy Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik", przeprowadzonej na jesieni 1945 roku w Łodzi, Warszawie, Krakowie i Katowicach oraz Chorzowie na terenie szkół średnich ogólnokształcących. Odnośne pytanie w kwestionariuszu, który w zasadzie dotyczył zainteresowań czytelniczych młodzieży, brzmiało następująco: „Wymienić pięciu autorów i tytuły książek ulubionych". Charakterystyka dotyczy więc 5.426 odpowiedzi, z czego na chłopców przypada 2,805 odpowiedzi, na dziewczęta 2.621. Na tle poczytności innych autorów — poczytność Sienkiewicza jest zjawiskiem wyjątkowym i odrębnym, wymagającym głębszych badań zarówno w Polsce, jak i na terenie międzynarodowym, aby dotrzeć do jego istoty i znaleźć odpowiedź nie tylko na pytanie: „co i w jakich rozmiarach", ale „jak i dlaczego?". Niniejsze zestawienie ma jedynie na celu prezentację głównych cyfr i na ich podstawie zarysowanie szkicowe podstawowych cech charakterystycznych poczytności Sienkiewicza.

Poczytność Sienkiewicza rozpatrywana będzie na tym miejscu w zależności od szeregu czynników ubocznych, a mianowicie: od płci, wieku biologicznego i społecznego, środowiska i ośrodka badań (odnośnego miasta), przy czym w tym ostatnim wypadku wyłoni się tutaj sprawa odmiennego kształtowania się pewnych zjawisk w miastach przyłączonych w czasie okupacji do III Rzeszy i miast z terenu Generalnej Guber-

nii. Specyficzna współzależność wieku społecznego i wieku biologicznego, różniąca się od dawnej, wynika z dużych opóźnień w nauce i ciekawie odbija się w obrazie poczytności. Osobno traktowana będzie sprawa poczytności Sienkiewicza, jako autora, a osobno poczytności poszczególnych jego dzieł, gdyż są to zasadniczo zjawiska odrębne, nie zawsze pokrywające się ze sobą. Z książek Sienkiewicza wyróżniono: Trylogię (jako całość), Krzyżaków, Quo Vadis, W pustyni i puszczy, Rodzinę Połanieckich i nowele, pozostałe dzieła zgrupowano razem, gdyż głosy w stosunku do nich są już bardzo rozproszone i nie dają żadnego ciekawego obrazu.

Poczytność Sienkiewicza wyraża się ogromna cyfrą 86,1% (w Łodzi dochodzi do 90% wszystkich badanych), podczas gdy np. następny z kolei Prus wykazuje zaledwie 42,9%.

Sienkiewicz jest autorem poczytnym w gruncie rzeczy zarówno u chłopców (87,7%), jak i u dziewcząt (84,4%), z lekką przewagą na korzyść chłopców, w zasadzie bardzo małą w poszczególnych ośrodkach miejskich. Najsilniej zarysowuje się ta przewaga w Katowicach i w Chorzowie, gdzie ogólny stan czytelnictwa jest niższy, niż w pozostałych miastach. Swoję maximum osiąga poczytność Sienkiewicza w wieku 15—16 (około 90%), trzeba jednak nadmienić, że utrzymuje się ona cały czas na wysokim poziomie i spadek w wieku lat 18-tu (79%) w stosunku do lat 12-tu wynosi zaledwie 1,5%. Inaczej ma się rzecz ze zmianami w zależności od wieku społecznego. Maksymalne nasilenie występuje w klasie 3-ej, 1, 4 i 2-ej, w liceum następuje silny spadek (o przeszło 20%), co zdawałoby się świadczyć o pewnym związku między natężeniem poczytności a lekturą obowiązkową i słabnięciu zainteresowania Sienkiewiczem pod wpływem osiągania coraz większej dojrzałości umysłowej, choć stopień zainteresowania nim jest w dalszym ciągu bardzo wysoki (66,6%). Odgrywa też tutaj niewątpliwą rolę specjalną w okresie powojennym struktura klas pod względem wieku uczniów. Uwaga ta stosuje się wszędzie tam, gdzie dostrzegamy rozbieżność między krzywymi poczytności w zależności od wieku biologicznego i społecznego.

Zagadnienie ustalenia grup środowiskowych, których wpływ na czytelnictwo należało zbadać, zostało rozwiązane w następujący sposób. Na podstawie danych o zawodzie ojca i matki utworzono trzy obszerne grupy (dla uniknięcia zbyt rażących niedokładności, szczególnie nieuniknionych przy pośrednim przez dzieci zbieraniu danych personalnych). Do pierwszej zaliczono tych wszystkich, którzy najprawdopodobniej wychowują się w atmosferze intelektualno-uczuciowej, charakterystycznej dla środowiska o wyższym stopniu wykształcenia, do drugiej — dla środowiska o średnim stopniu wykształcenia, do trzeciej — dla środowiska o najniższym stopniu wykształcenia. I tak Sienkiewicz poczytny jest niemal jednakowo we wszystkich trzech grupach, z pewną nieznaczną przewagą na korzyść trzeciej grupy (88,5%), najsłabiej występuje poczytność w grupie pierwszej (82,7%), ale różnice nie przekraczają 6%. Jeszcze mniejsze różnice możemy stwierdzić w poszczególnych miastach za wyjątkiem Katowic i Chorzowa, gdzie nasilenie

jego poczytności jest słabsze, co wynika z ogólnego stanu czytelnictwa w tym ośrodku (konsekwencja niemieckiej polityki okupacyjnej).

Poczytność Trylogii jest niemal jednakowa u chłopców i u dziewcząt — z minimalną (1%) przewagą na korzyść dziewcząt, przy czym należy stwierdzić, że jest to najpoczytniejsza książka Sienkiewicza (58,2%), przeszło dwukrotnie poczytniejsza od dwóch następnych — Krzyżaków (25,7%) i Quo Vadis (24,9%). Poczytność Trylogii rośnie z wiekiem biologicznym, ale niezbyt gwatownie (ok. 30%) i z minimalnymi wahaniami, natomiast zależnie od wieku społecznego — wykazuje jedno wysokie maximum w klasie 3-ej (67,7%)), a potem stopniowy spadek do II-ej licealnej, gdzie poczytność okazuje się być jednak o 5% wyższą, niż w klasie I-ej. Najbardziej czytana jest Trylogia w grupie drugiej (ale różnica z pozostałymi grupami jest minimalna) i w Łodzi — najmniej oczywiście w miastach śląskich.

Poczytność Krzyżaków (25,7%), dwukrotnie mniejszą niż Trylogii, występuje nieco silniej u chłopców niż u dziewcząt, ale i tutaj różnica jest nieznaczna, przez cały okres wieku biologicznego utrzymuje się na tym mniej więcej poziomie, z małymi wahaniami, maximum przypada na wiek lat 15-tu (27,9%), minimum na lat 18-cie (27,5%). To samo można powiedzieć o wpływie wieku społecznego na poczytność Krzyżaków: wahania są małe i maximum przypada na klasę 2-gą gimnazjalną (28,6%). Do I licealnej poziom jest w ogóle mniej więcej równy, dopiero w II licealnej lekko spada (poniżej poziomu w 1-ej gimnazjalnej). Podobnie rzecz się ma z poczytnością Krzyżaków w poszczególnych środowiskach — zasadniczych różnic nie ma, nieco słabiej poczytność tej książki występuje w grupie pierwszej.

Trzecia z kolei książka — Quo Vadis (24.9%) — jest książką bardziej lubianą przez dziewczęta (30,6%) niż przez chłopców (19,6%). Maximum jej poczytności przypada na lata 14—16 (27,6% — 28,3%), potem następuje pewne osłabienie zainteresowania, które zresztą u młodszej młodzieży jest znacznie słabsze, niż u starszej. W zależności od wieku społecznego krzywa poczytności wykazuje bardzo duże wahania, maximum przypada na klasę 2 i 3-cią gimnazjalną (29,6%), dość duże nasilenie zarysowuje się w I licealnej, po czym spada ono dość gwałtownie. Najchętniej czytana jest ta książka w grupie pierwszej, najmniej w grupie trzeciej (24—26%), ale różnice i tutaj są minimalne.

Wreszcie ostatnia z najpoczytniejszych książek Sienkiewicza (czwarta z kolei!) — W pustyni i w puszczy (20,5%) — ogólnie biorąc znajduje więcej zwolenników wśród chłopców, niż u dziewcząt, jednak bliższa analiza jej poczytności wykazuje raczej większe powodzenie u dziewcząt (w poszczególnych okresach wieku i w poszczególnych ośrodkach [1]). Krzywa jej poczytności spada bardzo gwałtownie w dół zależnie od wieku biologicznego i społecznego, natomiast zainteresowanie

[1]) patrz A. Mikucka: Poczytność a wartość literacka „W pustyni i w puszczy". Twórczość, 1946, R. II, nr. 11.

tą książką jest najsilniejsze w grupie trzeciej (24,6%), a najsłabsze w grupie pierwszej.

Pozostałe książki Sienkiewicza — z Rodziną Połanieckich (1,7%), nowelami (4%) na czele czytane są przede wszystkim i prawie wyłącznie przez dziewczęta — szczególnie Rodzina Połanieckich (3% i 0,4%). Powieść ta wzbudza żywsze zainteresowanie oczywiście u starszych i to w liceum dopiero, a właściwie dopiero w II licealnej, i co ciekawsze przede wszystkim w Warszawie! Nowelami najmniej interesuje się młodzież w Krakowie i krzywa ich poczytności w zależności od wieku biologicznego ulega ciekawym wahaniom. Minimum przypada na wiek lat 14-tu, maximum pierwsze na lat 12-cie, drugie na lat 18-cie, ale drugie maximum jest słabsze niż pierwsze. Podobne wahania obserwujemy na krzywej poczytności zależnie od wieku społecznego. Mianowicie minimum przypada na klasę 4-tą gimnazjalną, najsilniejsze maximum na liceum, słabsze na 1-szą gimnazjalną! Podczas kiedy Rodzina Połanieckich cieszy się największym powodzeniem w grupie pierwszej i drugiej i stosunkowo znacznie słabszym w grupie trzeciej, z nowelami rzecz ma się odwrotnie. Są one najpoczytniejsze w grupie trzeciej, słabiej interesuje się nimi młodzież w obydwóch pozostałych grupach.

Reasumując wyżej przedstawione wyniki należy stwierdzić, co następuje: Sienkiewicz jest najpoczytniejszym autorem młodzieży szkół średnich i autorem najpoczytniejszych książek i poczytność jego jako autora jest niemal jednakowo silna u chłopców i dziewcząt we wszystkich trzech środowiskach i właściwie nie maleje z wiekiem ,wykazując jedynie spadek niezbyt znaczny w liceum. Jego najpoczytniejsze książki: Trylogia, Krzyżacy, Quo Vadis, i W pustyni i w puszczy są również jednakowo poczytne we wszystkich trzech środowiskach (za wyjątkiem W pustyni i w puszczy) i jednakowo u chłopców i dziewcząt (za wyjątkiem Quo Vadis), wykazując jednakowe nasilenie bez względu na wiek biologiczny i społeczny (z wyjątkiem W pustyni i w puszczy), która jest par excellence książką młodzieżową). Z tego wszystkiego wynika, że poczytność książek Sienkiewicza posiada wszelkie cechy trwałości, niezależnie od wpływów ubocznych i cechy wyjątkowego zasięgu popularności we wszystkich środowiskach. Ponieważ zjawisko to jest zupełnie swoiste, jeśli zważymy poczytność następnego z kolei autora Prusa — byłoby rzeczą niesłychanie interesującą zbadanie przyczyn tej niezwykłej poczytności i badania te musiałyby uwzględnić zarówno dyspozycje psychiczne młodzieży, którym tak widomie odpowiada Sienkiewicz, jak i elementy jego twórczości, tak znakomicie trafiające do młodocianych czytelników. Badania te muszą również uwzględnić w szerokim zakresie pozycję, jaką stanowi Sienkiewicz w dydaktyce języka polskiego w szkole średniej, a nade wszystko muszą się oprzeć o materiał eksperymentalny, który wyżej przytoczone dane wyjaśni rzeczowo i uzasadni. Przeprowadzenie analogicznych badań u młodzieży z szkół powszechnych i u dorosłych może się stać ważnym krokiem naprzód w wyświetleniu fenomenu, jakim jest popularność Sienkiewicza.

Stefan Papée

PROGRAM I DZIAŁALNOŚĆ KÓŁKA LITERACKIEGO W ŚWIETLE TEORII I PRAKTYKI SZKOLNICTWA Z. S. R. R.

Zamieszczamy artykuł dra S. Papée, oparty na wspomnieniach z czasów pracy we Lwowie w latach 1940-1941. Autor, zgodnie z tytułem wspomnień, nie omawia dokładnie polskich opracowań na temat kółka literackiego, stwierdzając ogólnie, że w naszej literaturze nie brak na ten temat interesujących rozważań.

Kółka literackie znano u nas jeszcze w czasie niewoli, a w latach 1918—1939 zakres ich i prawa szeroko się rozrosły, choć w obowiązujących wówczas programach nauczania nie znalazło się jakoś miejsca dla wyznaczenia pracy kółka literackiego odpowiedniego stanowiska.

Ten widoczny brak programów usiłowali uzupełnić sami poloniści głównie w swym dwumiesięczniku *Polonista*, poświęcając temu zagadnieniu wiele uwagi; również na zjazdach polonistów troska o działalność kółka niejednokrotnie dochodziła do głosu.

W radzieckim programie literatury polskiej z 1940 r. wyczytali lwowscy poloniści, że rola i zadania kółka literackiego są wysoko oceniane przez radzieckie władze szkolne. —

„*Programy szkoły średniej — Literatura polska dla klas VIII—X*, Kijów — 1940 — Lwów" podają na stronach 20 i 21, w rozdziale pt. „*Pozaszkolna praca nad literaturą*", następujące wskazówki:

„Wychowawca winien koniecznie zorganizować kółko literackie, na którym uczniowie otrzymują uzupełniające wiadomości i umiejętności, nie przewidziane programem. Referaty, gazetki ścienne na obrany temat, wycieczki literackie i inne rodzaje pozaszkolnej pracy z zakresu literatury będą pobudzały samodzielną twórczość uczniów. W szkole niemało jest uczniów, obdarzonych literackimi skłonnościami; zainteresują się oni niewątpliwie gruntownym podejściem do techniki dzieła literackiego. Studia tego rodzaju można zorganizować w kółku uczniów, próbujących swych sił twórczych. Kółka czytelników zajmować się będą studiowaniem klasyków i pisarzy współczesnych, nie objętych programem. Te kółka mogą urządzać głośne czytanie nowych, najbardziej popularnych utworów, z równoczesnymi krytycznymi wypowiedziami uczniów, własnymi ich ocenami i z zestawieniem odpowiednich notatek i krótkich recenzyj.

Można także zorganizować ogólne kółko literackie, które będzie łączyło wymienione wyżej dwa rodzaje pracy. Jako materiał do prac kółka może posłużyć studiowanie najlepszych wzorów ludowego eposu polskiego i narodów ZSRR.

Tematy epickie starożytnej Grecji „Iliada" i „Odyseja", majestatyczne irańskie epos „Szach-Name", „Pieśń o Rolandzie" (która częściowo omawia nauczyciel w planie zajęć klasowych) i „Pieśń o Nibelungach" jako wzory zachodnio-europejskiego eposu — oto, czemu można poświęcić uwagę na zajęciach kółka literackiego.

Pod względem wychowawczym epos bohaterskie przedstawia najbogatszy materiał. Już w swoich opowieściach i pieśniach, bylinach i poematach opiewa rzeczywistych bohaterów, zwielokrotniając w nich najlepsze właściwości ludzkie: dzielność, nieustraszoność i uczciwość, wspaniałomyślność i szlachetność, miłość dla uciśnionych i nienawiść do gnębicieli.

Na zajęciach kółka literackiego, np. w X klasie, można zaznajomić uczniów ze wspaniałymi postaciami światowej literatury, jak Prometeusz, Faust, Don Kichot, Don Juan i inni.

Temat „Postać Prometeusza w literaturze światowej" może być tematem kilku posiedzeń kółka literackiego (przedstawienie tej postaci u różnych autorów — od Hezjoda do Byrona i Shelleya), także postać Fausta można rzucić na szerokie tło, od legendy ludowej o Fauście do Goethego i Puszkina.

Rozbiór wskazanych postaci będzie naturalnym przedłużeniem poprzedniej pracy, gdyż te „wiecznie żywe postacie" wytworzyły się na podłożu ludowym. Pod względem wychowawczym i kształcącym rozbiór tych postaci jest niezwykle cenny.

Praca kółek powinna promieniować na zewnątrz. Niezwykle cenną rzeczą jest urządzanie wieczorów literackich, ludoznawczych wycieczek. To zasila pracę kółek i sprzyja dopływowi nowych członków.

Nauczyciel języka i literatury powinien zawsze pamiętać o wielkim kulturalnym znaczeniu teatru i radia. Teatr i radio dają wzory nieposzlakowanej mowy literackiej z dużym ładunkiem emocjonalnym. Należy organizować słuchanie literackich audycji radiowych. Ważną jest rzeczą, aby nauczyciel i uczniowie mieli ścisły kontakt ze ścienną gazetą szkolną: na łamach szkolnej prasy powinno się jak najszerzej oświetlać tak szkolną, jak i pozaszkolną pracę w zakresie literatury.

Powinien być także zadzierzgnięty ścisły związek z biblioteką. Nauczyciel winien pomagać bibliotekarzowi w jego pracy dla dobra uczniów. Biblioteka ma tworzyć ośrodek pozaszkolnej pracy.

Realizacja wyznaczonych powyżej poczynań wpłynie na podniesienie poziomu literackiej pracy szkolnej i pozaszkolnej (szczególnie ważną jest rzeczą podkreślić polityczno-wychowawcze znaczenie literatury)".

Te wskazówki w „Programie" były przekładem analogicznego ustępu z „Programów" literatury rosyjskiej dla klas VIII—X (r. 1940 str. 18—20).

Nauczyciel radziecki znajdował w swej pracy w kółku literackim znaczną pomoc w rozmaitych książkach z zakresu metodyki, ogłoszonych w ZSRR.

Np. Gołubkow w „*Metodyce nauczania literatury*" (*Moskwa* 1938) w rodziale „Pozaklasowa i pozaszkolna praca nad literaturą" (str. 233—261) podaje szereg trafnych wskazówek, jak zorganizować czytelnictwo, jak prowadzić gazetki, wieczory literackie, wycieczki, jak urządzić wystawę prac literackich itd.

W „*Metodyce czytania literackiego w klasach V—VII*" prof. Wołyńskiego i Śnieżkowej znajduje się następujący fragment, z którego można poznać poglądy kilku dydaktyków rosyjskich o zadaniach kółek: Rozwinąć w uczniach miłość do literatury pięknej i kultury czytania, dopomóc członkom kółka do przyswojenia sobie skarbów literatury pięknej, a także wydobyć literackie uzdolnienia uczniów i rozwinąć je. —

Przytoczony sąd Kasparowicza oparty jest na doświadczeniach kółek literackich miasta Nowosybirska. Liperowska, na podstawie znów doświadczeń Centralnego budynku artystycznego wychowania dzieci w Moskwie, dodaje, że literackie kółko w szkole sprzyja rozwojowi ustnej i pisemnej mowy uczniów, pobudza zainteresowania do literatury pięknej, wychowuje artystyczny smak uczniów, przyzwyczaja do analizy dzieła literackiego, rozbudza twórczość literacką młodzieży. Cenne jest również następujące spostrzeżenie, przypomniane z podręcznika „*O nauczaniu literatury rosyjskiej w szkole średniej*" (r. 1935): „Nie zabiegając o zrobienie z każdego członka kółka pisarza, kółko powinno uzbroić każdego w słowo, nauczyć ciekawie opowiadać o swoich wrażeniach i spostrzeżeniach, o życiu swoim i szkolnym, napisać szkic, opowiadanie na zadane tematy".

Śnieżkowa, która opracowała rozdział „Kółko literackie i twórczość dziecięca" (str. 145—149), reasumując niejako przytoczone wyżej sądy, za cel prac kółka podaje:

1) Wychować w uczniach zainteresowanie i miłość do literatury pięknej.

2) Rozwinąć ich wiadomości w tej dziedzinie.

3) Rozwinąć mowę uczniów.

4) Wywołać ich własną twórczość.

5) Współpracować w organizowaniu ogólnej szkolnej pracy w związku z jubileuszowymi datami pisarzy i zdarzeń rewolucyjnych, wieczorami literackimi, ściennymi gazetami i miesięcznikami, występami na zebraniach pionierskich, organizowaniem wystaw.

Typ kółka i plan rocznej roboty uzależnia Śnieżkowa od planów ogólnej pracy wychowawczej w szkole, zainteresowań uczniów i uzdolnień samego nauczyciela.

Dla kółka literackiego w klasach V—VIII przewiduje głównie następujące tematy: 1) literatura i folklor narodów Związku, 2) folklor krajów zachodnio-europejskich, 3) uczenie się biografii rewolucjonistów, 4) biografie i omawianie utworów obcych pisarzy, np. Dickensa, M. Twaina, Cervantesa, Wellsa itd.

Twórczość samodzielna młodzieży może dotyczyć: 1) współczesnych wypadków historycznych, 2) jubileuszy, 3) wybranych literackich zdarzeń i dzieł, 4) zdarzeń z życia szkolnego, 5) rysunków, 6) spotkań i wrażeń z letnich wakacyj.

Główną pomocą w prowadzeniu kółka literackiego, zwłaszcza w klasach wyższych, jest dla radzieckiego nauczyciela książka Łunaczarskiej *„Kółka literackie w szkole średniej”* (Moskwa 1940, str. 216).

Łunaczarska trafnie zauważa we wstępie, że „sama szkolna nauka nie może w żaden sposób wypełnić tych zadań, które stoją przed każdym pedagogiem, pragnącym dać uczniom pojęcie o drogach literatury i jej wielkich zadaniach. Dlatego potrzeba kółek literackich wciąż wzrasta. Żywo i energicznie prowadzone kółko literackie daje młodzieży dużo okazji do przejawienia inicjatywy”. Umiejętnie stopniuje Łunaczarska zadania i program kółek, zależnie od wieku, zainteresowań i uzdolnień młodzieży.

W klasie V prosta robota kółka powinna nauczyć dzieci: 1) Uważnie śledzić za nicią rozwojową czytanego utworu. 2) Nie poprzestawać na śledzeniu tylko samego rozwoju intrygi, ale na przyswajaniu sobie wszystkich cech najbardziej charakterystycznych utworu, opisów, objaśnień itd. 3) Nie powinno się przy tej pracy zostawiać rzeczy nie wyjaśnionych, lub niezrozumiałych. 4) Należy podawać informacje o poznawanym autorze. 5) Młodzież powinna nauczyć się podawać elementarną ustną charakterystykę treści przeczytanych na zebraniach kółka utworów.

Za najodpowiedniejsze tematy dla kółka klasy V uważa autorka następujące: 1) Dzieciństwo w rozmaitych klasach społecznych i u różnych narodów. 2) Walka ludu pracującego ze swymi gnębicielami. 3) „Wielka Październikowa Rewolucja” i wojna domowa.

Kółko w klasach VI i VII ma już charakter przygotowujący do pracy w wyższych klasach.

Celem pracy kółka jest: 1) Rozszerzyć znajomość literatury. 2) Nauczyć młodzież głębiej i wnikliwiej czytać utwory literackie, nie zostawiając w nich niczego niejasnego i niewytłumaczonego. 3) Nauczyć elementarnej analizy utworu literackiego. 4) Przyswoić miłość do lektury dzieł literackich i poczucie potrzeby czytania. 5) Rozwinąć i wzbogacić język członków kółka. 6) Nauczyć ich samodzielnie wyrażać swoje myśli, obserwacje i przeżycia w formie twórczych literackich wypracowań.

Kółko nie może się ograniczyć tylko do wewnętrznej pracy członków. Powinno się ono stać czynnikiem podnoszenia kultury literackiej całej szkoły, swą pracą budzić w całej młodzieży zainteresowanie do literatury i poważne odnoszenie się do niej, wpływać na wybór pozaszkolnej lektury, krzewić w szkole kulturę wyrazistego słowa.

Jako przykład pracy kółka dla klas VI i VII podaje Łunaczarska następujące zagadnienia: 1) Życie narodów Kaukazu. 2) Mały człowiek w carskiej Rosji. 3) Rok 1905 w literaturze.

Zupełnie inny charakter ma kółko w klasach VIII do X. Tu nacisk położony jest na samodzielną pracę członków kółka, na referatach uczniów, ich rozbiorze i ocenie, na podejście historyczno-literackie do zagadnień. Główna uwaga skierowana jest na literaturę zachodnioeuropejską. Więcej mówi się tu już o ideologiach i o wartościach artystycznych utworów.

Kółko może się np. zająć omówieniem twórczości Szekspira, Moliera, Schillera, czy Byrona, a wtedy, powiedzmy przy Szekspirze, przewidziany jest wykład wstępny, najlepiej samego nauczyciela o epoce Szekspira i jego twórczości, po czym czyta się i omawia ,,Króla Leara'', ,,Makbeta'', ,,Juliusza Cezara'', ,,Kupca weneckiego'', ,,Romea i Julię'', na koniec zbiera się cechy Szekspira jako realisty i rozpatruje się np. wpływ Szekspira na ,,Borysa Godunowa'' Puszkina.

We wskazówkach metodycznych do prac kółka podkreśla się słusznie trudności w rozkładzie materiału w czasie. Na opracowanie jednej tragedii przewiduje się 3 posiedzenia. Trzeba też zawczasu ustalić rozsądnie, co ma być czytane w domu samodzielnie, a co wspólnie na posiedzeniach kółka.

W sposobach oddziaływania kółka na życie całej szkoły przewiduje się wystawę prac kółka (z pokazem programu prac, referatów, albumów, dziennika kółka itd.), wieczory artystyczne, wieczory twórczości samorodnej.

Bardzo słusznie akcentuje Łunaczarska, że programy można układać najrozmaiciej i że nie należy dawać jakiegoś powszechnie obowiązującego wzoru programu, ani metod postępowania. Wybór metod pracy i dróg musi być wynikiem najrozmaitszych przyczyn.

Te i podobne książki metodyczne radzieckie zachęcały polonistów lwowskich, którzy pracowali w szkołach lwowskich radzieckich z polskim językiem nauczania w latach szkolnych 1939/40 i 1940/41 do pilnej rozbudowy kół literackich.

Mała liczba godzin przewidzianych dla nauczania języka polskiego w czterech najwyższych klasach (w kl. VII 2 g., w VIII 1 g., w IX 2., w X 2 g.) zmuszała do szukania ratunku w pozaszkolnej pracy kółka literackiego.

Zwłaszcza intensywna była praca w dawnym XI gimnazjum i liceum Lwowa, przemianowanym na ,,Pełną Szkołę Średnią XVII'', której przebieg tu pokrótce przedstawię jako fragment ówczesnych prac polonistów lwowskich i jako przykład możliwości wpływania przez kółko literackie na rozrost czytelnictwa, zamiłowania i entuzjazmu dla literatury ojczystej.

W pierwszym roku szkolnym 1939/40 praca kółka prowadzona była jeszcze dorywczo. Świeża tragedia narodowa, ciągłe zmiany w planach pracy, trudność przyzwyczajenia się do nowych warunków, uniemożliwiały rozpoczęcie systematycznej roboty.

Kółko literackie działało należycie dopiero w roku szkolnym 1940/41 w XVII szkole średniej, największej wówczas szkole z polskim językiem nauczania w rejonie Czerwonoarmiejskim Lwowa. Klasy VIII, IX i X miały tu po 4 oddziały. Do kółka zapisało się 195 dziewcząt i chłopców. W całej szkole była wówczas rozmaitych kółek i organizacyj wielka obfitość, zebrań i posiedzeń wszelakich moc, po wielkich dopiero targach udało się dla kółka literackiego zastrzec na wyłączny użytek każdą środę tygodnia, czas bezpośrednio po 6 lekcjach. Wspominam o tych wyjątkowych okolicznościach dlatego, bo do nich trzeba było dostosować wybór programu i jego realizację. Największa sala mogła pomieścić wygodnie zaledwie 100 słuchaczy. Trzeba więc było tak dobierać tematy posiedzeń, aby zainteresować coraz to innych, bo dla wszystkich jednocześnie nie było po prostu miejsca. Trzeba było energię członków kółka tak zużytkowywać, aby wszyscy mieli coś do roboty, ale nie równocześnie. Przeciętnie mieliśmy na zebraniach kółka połowę członków, tj. około 100 młodzieży, natomiast na publicznych występach w auli, na wystawie i na wycieczkach dopływ odbiorców nie był już ograniczany.

Na pierwszym ogólnym zebraniu we wrześniu 1940 r. po wyborze zarządu, ustalono program pracy. Zbliżała się rocznica Mickiewicza. postanowiono przede wszystkim zająć się przygotowaniem całej szkoły do uroczystego jej święcenia. Powstały więc sekcje: wieczoru Mickiewicza, konkursu deklamacyjnego, gazetek ściennych, wystawy książek Mickiewicza i o Mickiewiczu. Sekcje od razu przystąpiły do pracy.

Zarząd kółka ogłosił niebawem warunki konkursu deklamacyjnego wierszy Mickiewicza dla całej młodzieży szkoły. Podano też spis wierszy, które mogły być zgłaszane na konkurs. Poszczególne klasy miały przeprowadzić na swym terenie eliminację i tylko najlepszych kandydatów skierować na turniej.

Drugi konkurs na najlepszą i najładniej ozdobioną gazetkę ścienną ku czci Mickiewicza rozstrzygnięto w przeddzień ogólnych uroczystości.

Gazetki przyniosły wiele ciekawego materiału, były przeważnie bardzo pomysłowo ozdabiane i stały się przedmiotem nie tylko ogólnego zaciekawienia, ale wybornym przygotowaniem szkoły do właściwych dni Mickiewicza. W gazetkach zaciekawienie budziły zwłaszcza ogłoszone fragmenty z zadań na temat: „Czytam Mickiewicza", „Mój Mickiewicz", które pozwalały swobodnie wypowiedzieć się młodocianym czytelnikom poety na temat ich stosunku do życia i twórczości autora „Ody do młodości". Gazetki były dowodem, że Mickiewicz jest dla młodzieży bliskim, żywym człowiekiem, którego utwory przemawiają do serc i wyobraźni, którego życie jest wzorem walki o najszczytniejsze ideały ludzkości.

Staraniem kółka zorganizowano również szkolna wystawę mickiewiczowską. W czterech gablotach umieszczono pierwsze wydania dzieł Mickiewicza, przekłady dzieł Mickiewicza na obce języki, szkolne wydania utworów poety i dzieła krytyczne o Mickiewiczu. Ukazano również liczne wycinki z dzienników Związku, omawiające znaczenie rocznicy.

Dnia 27 listopada 1940 r. odbył się przygotowany przez kółko „Wieczór Mickiewicza". Stał się on uroczystym świętem całej szkoły. Zebranie zagaił dyrektor szkoły przemówieniem o znaczeniu rocznicy, po czym referat o życiu i twórczości poety wygłosił opiekun kółka.

W artystycznej części „Wieczoru" usłyszeliśmy chór szkolny, który odśpiewał dwie pieśni „Wilija, naszych strumieni rodzica" i W. Walewskiego „Słowiczku mój", po czym nastąpiła deklamacja zbiorowa „Ody do młodości". Odegranie „Preludium" Chopina przegrodziło deklamację „Farysa", a „Legenda" Wieniawskiego inscenizację „Lilii", w wykonaniu członków kółka.

Po przerwie orkiestra szkolna odegrała Serenadę Szuberta. Nastąpiła inscenizacja fragmentu z „Konrada Wallenroda", rozmowa Konrada z Aldoną u stóp wieży. Usłyszeliśmy potem trzy deklamacje: „Pani Twardowskiej", fragmentu z „Pana Tadeusza" i wiersza „Do przyjaciół Moskali", a po odegraniu przez orkiestrę szkolną „Pieśni lirycznej" Griega na zakończenie „Wieczoru" dano fragment z III części „Dziadów", scenę więzienną. Całość wypadła bardzo dobrze i zrobiła duże wrażenie na słuchaczach. W przygotowaniu „Wieczoru" brała udział z zapałem i poświęceniem nie tylko sama młodzież, ale pomagali nam np. przy wykonaniu dekoracji i kostiumów również ochotnie rodzice.

Z pełnym zadowoleniem powitano potem pochwały władz szkolnych i powtarzającą się w ciągu roku stale zachęte: „Dorównać trzeba „Wieczorowi ku czci Mickiewicza".

Ostatnim echem „Dni Mickiewicza" w naszej szkole były wycieczki na „Wystawę Mickiewicza" w „Bibliotece Ossolineum" oraz drobiazg, przygotowany na wieczór noworoczny pt. „Mickiewicz na wesoło".

Odtąd kółko wyrobiło też sobie tak dobrą reputację, że zabiegano zawsze o naszą współpracę w urządzaniu innych wieczorów. Kółko żywo pomogło zwłaszcza w organizowaniu wieczorów literackich ku czci Puszkina i Szewczenki.

Gdy ucichły dni uroczyste, kółko zabrało się do referatów.

Sekcja referatów rozpoczęła swą działalność omówieniem „Płomienia na bagnach" Wandy Wasilewskiej. Referat i koreferat przygotował dyskusję. Podano też do wiadomości głosy prasy radzieckiej o tej nowości powieściowej.

Na następnych posiedzeniach zajęto się kolejno: „Janem Krzysztofem" Romain Rollanda, studium Tadeusza Boya Żeleńskiego „Znaszli ten kraj?", „Wierszami" Majakowskiego w polskich przekładach, twórczością Flauberta, powieściami Balzaka, referatem „Szewczenko w świetle krytyki europejskiej", kulturą i literaturą Japonii, życiem i twórczością Stefana Żeromskiego, kulturą i literaturą chińską, „Tragedią amerykańską" Dreislera i wywiadem z poetą Julianem Przybosiem.

Tematy narzucała albo chwila bieżąca, a więc ukazanie się nowej książki, rocznica pisarza, albo temat był wynikiem specjalnego zainteresowania członka kółka (Chiny, Japonia, Przyboś).

W planie było objęcie referatami głównych przedstawicieli literatury zachodnio-europejskiej i omawianie wszystkich najciekawszych nowości polskich i w języku polskim.

Sekcja informacyjna sygnalizowała stale pojawienie się jakiejś ciekawej publikacji.

Omówiono więc nie tylko numery „Nowych widnokręgów" i „Almanachu literackiego", ale zwracano uwagę na nowe wydania np. Majakowskiego „Jak pisać wiersze?", M. Gorkija „O tym, jak uczyłem się pisać", czy to na tomik przekładów z Mickiewicza w redakcji Żiwowa.

Poranek autorski członków kółka wywołał ogromne ożywienie. Opiekun kółka omówił przedłożone mu wiersze, następnie sekretarz kółka streścił „Cztery głosy o poecie", w przekładzie J. Kasprowicza. Z kolei czytali swe wiersze młodzi poeci, żywo oklaskiwani przez słuchaczy.

Zaraz po tym poranku, z inicjatywy młodzieży, powstała sekcja twórcza kółka, która postanowiła wydawać swe własne ścienne pismo poetyckie pt. „Tank".

Niebawem ukazały się kolejne 3 numery „Tanku", poświęcone programowi poetyckiemu, przekładom z Lermontowa i wiośnie.

Liczba poetów szybko wzrosła i sekcja miała swe posiedzenia, poświęcane zaznajamianiu się z techniką pisania i omawiania własnych wierszy.

Na okres wakacji ogłosiło kółko 2 konkursy. Konkurs za najlepszy przekład wiersza Iwana Franki, w łączności z projektowanymi we Lwowie jubileuszowymi uroczystościami ku czci ukraińskiego poety we wrześniu 1941 r.

Drugi konkurs nosił nazwę: „Konkurs znajomości życia i twórczości Elizy Orzeszkowej". Wymagana była dokładna znajomość co najmniej 5 powieści i 5 nowel wielkiej pisarki, której setną rocznicę urodzin obchodzić miała szkoła w 1942 r..

W ten sposób usiłowało kółko wyzyskać wakacje nowego okresu pracy.

Wybuch wojny z Niemcami udaremnił wprowadzenie tych planów w życie. W czasie niemieckiej okupacji polskich szkół ogólnokształcących we Lwowie oczywiście nie było, nauczanie języka polskiego zeszło do podziemi i znalazło zastosowanie w szeroko rozgałęzionym tajnym nauczaniu.

W nowym roku szkolnym 1944/45, kiedy znów zorganizowano szkoły średnie z polskim językiem nauczania, wznowiono wprawdzie pracę również w kółku literackim XVII szkoły średniej, ale dorywczo, nieskładnie, bo całą uwagę zarówno młodzieży jak nauczycielstwa pochłonęły wiadomości z odradzającego się Państwa Polskiego i przygotowania do powrotu.

Teraz, gdy uczestniczymy wszyscy w rozbudowie polskiej szkoły, gdy „Plany godzin i materiały programowe na r. szk. 1946/47 dla szkół powszechnych i I kl. gimnazjów ogólnokształcących" znacznie rozsze-

rzają program języka polskiego i wprowadzeniem wiadomości o książce, piśmiennictwie i stylu podkreślają zrozumienie dla krzewienia czytelnictwa i zamiłowań literackich, doświadczenia polonistów lwowskich i znajomość radzieckiej literatury metodycznej powinny się przyczynić do należytego potraktowania kółka literackiego w przygotowywanych ostatecznych programach szkół powszechnych i średnich.

Wanda Kwaskowska

WYPRACOWANIA PIŚMIENNE W PRAKTYCE SZKOLNEJ

(Z przemyśleń i doświadczeń)

Zagadnienie wypracowań piśmiennych jest, według mego zdania, ośrodkowym punktem w nauczaniu języka ojczystego. Należy przeto we wszystkich fazach nauki zatroszczyć się o to, by młodzież poprzez wypracowania mogła zadokumentować, że umie patrzeć, czuć, myśleć i swoim spostrzeżeniom, myślom i uczuciom nadać odpowiednią formę, która wydaje się jej najwłaściwsza, indywidualna, własna, — będzie przeto pielęgnowana nadal w następnych etapach pracy samodzielnej, specjalnej.

W praktyce szkolnej zdarzyły mi się i takie dwa niezwykle rzadkie wypadki, że podczas egzaminu do kl. I kandydatki pisały już stylem poprawnym, wyrobionym, referując w sposób niemal dojrzały, z bogatym zasobem odczuć i wrażeń takie książki, jak „Listy" Słowackiego, lub "Łowcy mikrobów" de Cruif'a. To były tylko olśniewające wyjątki, przeważająca większość nie osiągnęła jeszcze pożądanej poprawności, swobody i zarysowywała się przede mną jako obiekt pracy w zbiorowości klasowej, jak również i w nauce indywidualnej.

Zdaję sobie sprawę, że nie można dawać pewnego rodzaju recept, wzorów, przepisów lub spisu tematów, bo wtedy nauczanie byłoby sztywne. Wypracowania zaś — to przyjemność, to pewnego rodzaju twórczość młodzieży. Przy formowaniu tematów musimy pamiętać o wymaganiach programu, stawianych temu działowi pracy polonistycznej, ale przede wszystkim wyczuć, jakie tematy młodzież interesują, na jakie chętnie i szczerze napisze, ujawniając własną treść duchową.

W traktowaniu tych zwierzeń wskazana jest ogromna subtelność i tolerancja; nie zawsze nawet bardzo dobre wypracowanie o typie subiektywnym można przeczytać głośno, może bowiem piszący nie życzą sobie wyjawienia treści, lecz zwierzają się, czując potrzebę wypowiedzenia się przed kimś, do kogo mają zaufanie. Należy jednakże pamiętać i o tym, by nie dostosowywać się tylko do uzdolnień i upodobań młodzieży, nie dogadzać jej wyłącznie pewnymi typami ćwiczeń lub doborem tematów, lecz możliwie wielostronnie kształcić jej uzdolnienia, stale dbając o stronę życiową, praktyczną.

Przy poprawianiu prac nowo-wstępujących notowanie dla siebie pewnych uwag, charakteryzujących sposób pisania może stać się pierwszym przyczynkiem do poznania danej grupy klasowej. Potem przychodzi wypracowanie szkolne o temacie ramowym, najswobodniejszym, dzięki któremu może ujawnić się osobowość piszących, sposób pisania, stopień przygotowania, zakres zainteresowań, zdolność spostrzegania i odczuwania, pewne przejawy społeczne, etyczne, artystyczne. Po dwu wypracowaniach kształtuje się pewna orientacja w uzdolnieniach, brakach, zaletach grupy oraz wyróżniających się jednostkach. Wtedy to wskazane jest przynajmniej na półrocze naszkicowanie planu wypracowań dla danego zespołu: klasowych, domowych, przeznaczonych do odczytywania w klasie. Trzeba dbać o to, by nie przeważała jedna forma np. sprawozdania z pominięciem czy odsunięciem innych, lecz — by wypracowania były w formie i tematyce urozmaicone; wydaje mi się przeto słuszne dawanie kilku tematów do wyboru, stosowanie jednego zaś — w specjalnych okolicznościach, gdy ćwiczenie ma charakter sprawdzający.

Stosunkowo najłatwiejsze, najbardziej bezpośrednie jest sprawozdanie, streszczenie; tej formy młodzież używa chętnie, wypisuje się swobodnie, należało by zwrócić szczególną uwagę na umiejętność takiego przedstawienia następujących po sobie zdarzeń, aby był zachowany związek czasowy oraz przyczynowy pomiędzy odtwarzanymi wypadkami. Podsuwam wtedy np. takie tematy: „Niezwykłe zdarzenie w moim życiu. Treść najciekawszego filmu. Zwięzłe streszczenie przeczytanej książki".

Bywa i tak, że najpierw pewien temat jest opracowany jako ćwiczenie w mówieniu, np. Jestem harcerzem-rką, potem dopiero ten sam temat lub podobny opracowuje się piśmiennie. Po wypracowaniu tego typu zjawiają się inne, łatwe dialogi: W sklepie. Na przystanku tramwajowym. Pociąg ruszył, potoczyła się rozmowa. Potem samodzielne dokończenie opowiadania przerwanego w takim miejscu, by wyobraźnia ucznia popracowała nad ułożeniem całości opowiadania i nadania mu tytułu. Za konieczne uważam omówienie i opracowanie listu (naturalnie dowolnej treści), życiorysu, podania do jakiejś instytucji. A życie szkolne, jego formy samorządowe wysuną potrzebę ułożenia odezwy, wezwania, podziękowania, przemówienia lub artykułu do gazetki szkolnej. Nie można tego typu prac przesuwać na klasy najwyższe, wszak i klasy młodsze mogą znaleźć się w takiej sytuacji, gdy będą musiały wystąpić samodzielnie i tak, jak potrafią dać wyraz swym myślom, sprostać wymaganiom życiowym. Ten rodzaj ćwiczeń wydaje mi się niesłychanie ważny nie tylko z punktu widzenia utylitaryzmu szkolnego, ale także i z tego względu, że szerokie rzesze młodzieży naszej właśnie w szkole, właśnie na lekcjach jęz. polskiego muszą zdobywać to wyrobienie, tę umiejętność wypisania się.

Od pierwszego roku pobytu młodzieży w szkole trzeba specjalną opieką otoczyć jej język; właściwości gwarowe mogą występować tam,

gdzie temat na to pozwala, stale jednakże — wdrażać i zaprawiać do używania w mowie i w piśmie języka poprawnego, literackiego.

W ciągu nauki szkolnej ośrodkiem zainteresowań i tematem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu mogą być tak zwane „cykle specjalne", pośrednio lub bezpośrednio łączące się z omawianym w danej klasie materiałem. Wchodzą one jako ogniwa nauki i znajdują utrwalenie w wypracowaniach po przepracowaniu tematu. Np. Spółdzielczość. Harcerstwo. Praca fizyczna i umysłowa. Człowiek i książka. Ludzie nauki. Świetlice. Piękno ziemi ojczystej. Zapoznawanie się ze sztuką i literaturą regionalną.

Naturalnie cykle te nie są czymś stałym, powtarzającym się, zawsze wysuwanym przeze mnie, lecz elastycznym, odświeżanym i zmienianym zgodnie z tętnem życia, przedmiotem zainteresowań, obliczem duchowym młodzieży, tak różnym corocznie, chociaż klasy i program pozostają te same. Tematy mogą wysuwać same zespoły klasowe, pragnące czegoś dowiedzieć się z dziedziny wybranej; występuje to w niektórych klasach rozwiniętych, uspołecznionych, żywo reagujących na zagadnienia kulturalne, żądnych wiadomości o współczesnym życiu.

Dla przykładu omówię jeden z takich cyklów: „Człowiek i książka". Na niższym poziomie młodzież przeczytała: Or-Ota „Przyjaciel ksiąg", Bronisławy Ostrowskiej „Okładka" i na tej lekturze oparła się dłuższa rozmowa o książce od najdawniejszych do najnowszych czasów. Na wyższym — Wasylewskiego „Biały kruk", Parandowskiego „Ossolineum". Łączyłam to z rozmową o bibliotece szkolnej lub, jeśli warunki sprzyjały, wycieczką do Biblioteki Publicznej; wtedy następowało zapoznanie się z jej organizacją oraz sposobem korzystania z książek. Cały ten okres może być dla obydwu poziomów czasem specjalnej propagandy książki, inicjatywy założenia własnej czy klasowej biblioteki, ofiarności na rzecz bibliteki szkolnej, uświadomieniem strat w tej dziedzinie przez lata wojny, okupacji, zniszczenia tylu ognisk kultury polskiej.

Na zakończenie cyklu we wszystkich klasach omawiane zagadnienie znalazło wyraz w wypracowaniach np. List do autora-rki książki. Nad otwartą książką. Siedzę w bibliotece i myślę. Rozmowa dwu książek: starej i nowej. Moja ulubiona książka. Czyja praca złożyła się na powstanie książki? (W nawiasie dodam, że każdy cykl dostarczał materiału do ćwiczeń słownikowo-językowych, wzbogacających słownictwo czynne młodzieży).

Innym rodzajem wypracowań są sprawozdania z lektury domowej; poświęcam im przeciętnie raz na miesiąc godzinę, o ile klasa bardzo liczna — dwie. Powstają one w ten sposób, że młodzież prowadzi dziennik lektury, w którym notuje nazwisko autora i tytuł przeczytanej książki; jedną zaś specjalnie wyróżnioną referuje. Aby nie przemęczać jej pracą i jednocześnie ćwiczyć w układaniu zwięzłych sprawozdań, proszę, by nie przekraczało ono rozmiaru jednej strony. Sprawozdania te odczytujemy na lekcji, stają się one podstawą dyskusji w klasie, informują o książkach, zachęcają do ich czytania; mnie zaś pozwalają na różnorod-

ne obserwacje z dziedziny zainteresowań i upodobań młodzieży, reakcji na poznawane książki. Dają mi też możność podsuwania pewnych książek oraz oddziaływania w tym duchu, by nawiązana z książką łączność była trwała, by czytelnictwo stało się podstawą życia umysłowego, a stosunek do książki nabierał cech aktywności czytelnika; by umiał on z tej książki po swojemu zdać sprawę, a wrażenia po jej przeczytaniu utrwalił tak w formie samodzielnego osądu, jak jego młodzieńcza psychika na tę książkę zareagowała.

Wycieczki (w normalnych czasach 3—4 rocznie) bywały też źródłem tematów wypracowań i wdrażały młodzież do czynienia obserwacji, ćwiczenia spostrzegawczości, utrwalania doznanych wrażeń. Zależnie od przebiegu, widzianego obiektu, celu wycieczki polonistycznej występowały różnorodne formy jej utrwalenia: sprawozdanie, opis, opowiadanie o niezwykłych przygodach, subiektywne wrażenia, dziennik. W jednej wycieczce tkwiły różnorodne elementy, nadające się do różnych wyracowań przez odrębność tematyki. Np. wycieczka do Żelazowej Woli zapoznała z dwu zupełnie odrębnymi środowiskami: nastrojowo-poetycznym miejscem urodzenia Chopina i Chodakowem, nowocześnie urządzoną fabryką, dużym, wzbudzającym podziw ośrodkiem pracy. Musiało to znaleźć wyraz w różnych opracowaniach wycieczki [1]).

Ze swej strony starałam się przekonać, czy w wypracowaniach znać, że wycieczka wzbogaciła młodzież w nowe przeżycia natury uczuciowej lub spostrzeżenia z dziedziny społecznej i czy jej cel polonistycny — więc kulturalny — został osiągnięty.

Duże usługi może oddać epidiaskop, zwłaszcza w tych częściach kursu, gdy przez pokazanie odpowiednich przezroczy należy zbliżyć młodzież do postaci i zagadnień, odległych od niej nie tylko w czasie, ale i w sferze życia. Wtedy to dobrane ilustracje mogą świetnie przenieść np. do Krakowa; pokazać jego bezcenne zabytki i przygotować w ten sposób podłoże, na którym zrozumialsze i bardziej plastyczne stanie się to, co młodzież powinna sobie przyswoić np. o humaniźmie, Kochanowskim, Skardze. Pokazy takie można stosować we wszystkich klasach, wprowadzając w kraj poetów, powieściopisarzy: Puławy, Krzemieniec, Szlak Mickiewiczowski, Nałęczów, Poronin, Gopło; była to też swego rodzaju wycieczka w kraj dotąd nieznany lub mało znany, po niej następowała piśmienna odpowiedź na pytania: „Co widziałam na poprzedniej lekcji? Co najlepiej zapamiętałam z wczorajszego pokazu?".

W ścisłym związku z tymi wypracowaniami były tzw. ćwiczenia syntetyzujące — zjawiały się one po lekcjach poświęconych naszym najwybitniejszym pisarzom i dążyły do tego, by w świadomości młodzieży pozostała pewna trwała zdobycz; wypracowania domowe lub klasowe mogą mieć wtedy formę pytań np. „Co wiem o Kochanowskim? Co po-

---

[1]) O korzyściach z wycieczek w nauczaniu języka ojczystego miałam referat na Ognisku metodycznym w Warszawie — został wydrukowany w Dzienniku Kur. O. S. Warszawskiego. Z powodu utraty biblioteki nie mogę wskazać ścisłych dat.

wiem cudzoziemcowi o „Panu Tadeuszu"? Sylwetka Prusa jako człowieka i pisarza". Tego rodzaju utrwalenie zdobytych wiadomości wydaje mi się pożyteczne, a może nawet konieczne, zwłaszcza, że duża ilość młodzieży nie zetknie się już na poziomie licealnym z systematyczną nauką literatury ojczystej, niechże więc jej wiadomości posiadają pewien ciężar gatunkowy, będą uporządkowane, nie zaś porwane na strzępki. Gdyby zaś w ziązku z tym rodzajem prac piśmiennych ujawniło się zainteresowanie życiem pisarza, podglebiem duchowym, z którym wiążą się utwory, można zaproponować na podstawie wskazanych źródeł napisanie biografii danego autora. Odczytanie jej w klasie wywoła uzupełnienia, obudzi pytania. Jeżeli niektóre będą grzeszyły bezradną chaotycznością w nagromadzeniu szczegółów, inne na pewno ukażą przebłyski pewnej metody w powiązaniu i ugrupowaniu materiału. I jedne i drugie będą, jak mi się wydaje, korzystną wprawką dla piszących i niemałym urozmaiceniem dla klasy.

Życie szkolne, życie ogólne, jego uroczyste momenty religijne i narodowe też podsuwają pewne tematy, podchodzę jednak do nich bardzo ostrożnie i wyjątkowo poważnie: „rzadko na moich wargach"... w obawie taniego patriotyzmu szukającego ujścia we frazesach: lękam się słów bez pokrycia, słów, które nie są wyrazem uczuciowych przeżyć z tej dziedziny. Porozumienie się przeto, że w wypracowaniach nie mogą figurować zwroty i ogólniki patriotyczne, którymi młodzież chętnie szafuje, wydaje mi się niezbędne. Języka jej to nie zuboży, przeciwnie obudzi świadomość, co to znaczy pisać z poczuciem odpowiedzialności za słowo, tak jak w życiu jest poczucie odpowiedzialności za naszą postawę i czyny wobec zbiorowości. Wskazanie rozumnej aktualizacji i korelacji są niezbędne w doborze tematów; przepracowanie pewnych zagadnień będzie miało dodatni wpływ na dzisiejszego obywatela naszego kraju i pomoże mu do pogłębienia świadomości narodowej i przygotuje do pracy we własnym środowisku. Jednym z ważnych zagadnień tej aktualizacji jest „Problem Warszawy"[2]), problem, który długo powinien tkwić w naszej szkole i znaleźć wyraz w wielu pracach, nie tylko wypracowaniach polskich.

Dosyć wcześnie można wprowadzić wypracowania, które zawierają spostrzeżenia, opisy własnego lub najlepiej znanego środowiska. Młodzież musi umieć scharakteryzować dzielnicę, w której mieszka, ulice, zabytki, instytucje, ludzi, ich prace, pewne typy np. młody handlarz, listonosz, śmieciarz, dozorca, woźnica, milicjant, sprzedawca gazet — o ile można dostrzec swoiste, specjalne właściwości tego środowiska oraz jego mieszkańców. Nam przypada w udziale rozbudzenie wrażliwości na piękno, kształcenie uczuć bez sentymentalizmu. Wcześnie należy obudzić lub rozwinąć wrażliwość na piękno przyrody, harmonię barw, piękno ruchów, melodyjność dźwięków — otworzyć oczy na powagę świątyni, swoistą wymowę życia wsi ,rytm wielkiego miasta, dworca, szkoły, teatru, przede wszystkim zaś obudzić konieczność poznania środowiska,

---

[2]) Stał się on tematem mego artykułu w Nr. 2 i 3 „Polonisty".

obserwowania przejawów jego życia, codziennych, powtarzających się systematycznie, niezwykłych, wyjątkowych. Bez niedelikatności, bez pospolitej ciekawości z naszej strony dom rodzinny może być też tematem wypracowań — będzie to sposobność do uwypuklenia wielostronnej wartości rodziny, przedstawionej w różnych przekrojach, dawniej i dziś.

Tego rodzaju tematy zmierzają do wyrobienia poprzez wypracowania spostrzegawczości, zachęcą do lepszego poznania środowiska z jego osobliwościami — stąd już niedaleka droga do silniejszego, świadomego, uczuciowego związku z zakładem pracy, domem rodzinnym, częścią kraju lub całą ziemią ojczystą.

Dalszym etapem tych wypracowań mogą być ćwiczenia na tematy regionalne, o ile młodzież zdążyła zebrać wiadomości dotyczące własnego regionu; da się to połączyć z wycieczkami krajoznawczymi, pobytem na obozach, koloniach. Młodzież styka się wtedy z ludem, jego życiem, pracą, obyczajami, sztuką — przywozi stamtąd pewne wiadomości i często zużytkowuje je w wypracowaniach. Czyż to nie zbliży jej do sztuki rodzimej?

We wszystkich zespołach, nie tylko w żeńskich, konieczne jest uwzględnienie wśród tematów i zagadnień omawianych w wypracowaniach kobiety, jej życia, pracy, zasług kulturalnych od najdawniejszych czasów aż do dzisiejszych. Codzienny trud matki, gospodyni wiejskiej, robotnicy fabrycznej, praca sanitariuszki, lekarki, nauczycielki, działaczki kulturalnej, zakonnicy, uczonej — winny obudzić zainteresowanie i szacunek młodzieży, wszak je spotyka na każdym kroku jako ciche, użyteczne pracownice, uzupełniające bohaterstwo kobiet walczących.

W żeńskich szkołach zagadnienie to wchodzi samo, gdy przed dziewczętami staje kwestia wyboru zawodu. Najczęściej z prośbą o informacje zwracają się do polonistek, musimy zawczasu być przygotowane, by im pomóc; toteż wydaje mi się, że wszelkie właściwości życia kobiecego trzeba w ciągu nauki akcentować i uświadamiać, jakiej ewolucji to życie w ogólnym układzie warunków społecznych ulega.

Tak zwany temat dowolny spotyka się najczęściej z uznaniem, zadowoleniem pewnych klas. W tych wypracowaniach o typie lirycznym lub refleksyjnym następują zwierzenia dotyczące stosunku do ludzi, świata, Boga, zamiarów na przyszłość, kształtujących się poglądów na życie i jego bogate problemy, konfliktów z otoczeniem. Wypracowania takie nie mają na sobie ani cienia przymusu szkolnego ,powstają swobodnie, z potrzeby duchowej piszących — dla nas zaś mają pierwszorzędną wartość. Traktuje się je nie tylko jako wypracowania z języka ojczystego, ale wprost jako jeszcze jeden więcej przyczynek, ułatwiający poznanie młodzieży, pomaganie jej do wyrobienia jak najpoważniejszej osobowości.

A wszak to jest jednym z podstawowych zadań w nauczaniu jezyka ojczystego.

Inny rodzaj tematów dowolnych występuje wtedy, gdy po przeczytaniu jakiejś całości, młodzież sama wysuwa zagadnienia i wybiera

z nich którekolwiek do rozwinięcia. Początkowo idzie to dość trudno, praca trwa długo, z czasem jednak osiągamy zadowalające wyniki, a nieraz można przeżyć i chwile prwdziwej radości, gdy np. pewien zespół klasowy po przeczytaniu opowiadania Marii Dąbrowskiej „Szpital", sam układa problemy o silnych akcentach społecznych: Co ludziom daje szpital? Praca personelu szpitalnego. Skąd rząd i zarząd miasta biorą pieniądze na utrzymanie szpitali? Jaki jest w szpitalu stosunek do ludzkiego cierpienia?

Po przeczytaniu noweli Morcinka „Uśmiech w kopalni" jeden z chłopców, którego nie posądzałam o taką już wrażliwość, nie tylko napisał na tablicy zagadnienie „Tęsknota górników do słońca i piękna przyrody", lecz umiał to ładnie umotywować i rozwinąć.

Z tematami dowolnymi łączą się w pewnym stopniu tytuły wypracowań układane przez młodzież; odwołuję się do jej pomysłowości dosyć często, zarówno w tym typie wypracowań, które w języku szkolnym nazywa się klasówką, jak również i wtedy, gdy po rozpatrzeniu utworu literackiego i omówieniu zagadnień wypływa potrzeba napisania pracy piśmiennej. Sformułowanie temtów, krytyka ich wciąga do aktywnego udziału wiele jednostek. Kiedyś, gdy na tablicy znalazł się taki komplet tematów: Opowiadanie starego pantofla ze śmietnika. Pierwszy śnieg na ulicach Warszawy. Noc grudniowa. Zima w krainie fantazji. Święty Mikołaj. Wieczorek w naszej klasie. Zima i jej przyjemności. Wolna lekcja. Gdy dorosnę... — przyjęłam je wszystkie i mogłam stwierdzić, że każdy z tych tematów miał zwolenniczki.

Nauczanie opisów — to sprawa trudna. Ze swych doświadczeń mogę stwierdzić, że tylko nieliczne jednostki same potrafią opisywać — większość trzeba uczyć patrzeć, słyszeć, odczuwać, potem dopiero nadawać temu wyraz. Te opisowe wypracowania są w mej praktyce szkolnej różnorodne, zależnie od zespołu klasowego, pod wpływem życia, własnych pomysłów lub chęci eksperymentowania. Było więc i tak. że patrząc przez okno najpierw ustnie opisujemy to, co widzimy ze zwróceniem szczególnej uwagi na barwy i kształty widzianych przedmiotów, kiedyindziej znów na dźwięki, które słychać z ulicy przez okno otwarte; jeszcze w innym wypadku — ruchy ludzi pracujących na ulicy w najbliższym sąsiedztwie szkoły. Po takim wspólnym przećwiczeniu, czy opracowaniu przychodziło piśmienne utrwalenie zdobytych obserwacji lub napisanie podobnego wypracowania.

Bywało też i tak, że brałam z otoczenia jakiś przedmiot, prosiłam najpierw o opis dokładny, ścisły, potem piękny i obydwa te opisy porównywałam. Czasem znów w dalszym etapie pracy z tego działu próbowałyśmy opisu jakiegoś obrazu, np. Sobótka — Stryjeńskiej, uprzednio zawieszonego w klasie. Tematy do opisów były brane z otoczenia: gmach, pomnik, zabytek, kwietnik, część parku, dworzec, urząd pocztowy, autostrada, działka w ogródkach. Były i takie wypracowania, które zjawiały się po uprzedniej obserwacji przeprowadzanej przez jakiś czas, np. Rynek Starego Miasta. Aleje Ujazdowskie. Moje ulu-

bione drzewo — w różnych porach dnia, roku. Dużą pomocą było odczytywanie opisów artystycznych i próba rozważenia (naturalnie w formie bardzo przystępnej) dlaczego ten opis jest piękny, jakie posiada niezwykłe zwroty, co nam się w nim podoba.

Ze zdolniejszymi klasami robię i takie próby: na ile obrazów można podzielić poznany fragment i jak jeden z nich opisać. Często rezultaty są zadowalające, nie mam jednak przekonania, że już w kl. II młodzież zdobyła umiejętność budowania opisu, zostało jeszcze sporo do wykończenia w następnych klasach, zwłaszcza gdy dzięki lekturze poznała opisy Mickiewicza, Żeromskiego, Reymonta.

Ułożenie charakterystyki nie jest sprawą łatwą, bo bardzo często piszący wpadają w tok opowiadania o zdarzeniach i zamiast omawiania cech charakteru dają życiorys danej osoby. Wcześnie trzeba ten błędny sposób pisania sprostować i podsunąć pewną planowość w charakterystyce, pouczając, że fakty mogą i muszą być wzięte pod uwagę jako przykład, potwierdzenie, czy ilustracja niejako charakteru danej osoby. W pracy nad układaniem charakterystyki mogą być dwa szczeble: najpierw zdobycie umiejętności ułożenia opisu zewnętrznego, potem wewnętrznego i próba powiązania obydwu części. Ważne jest, by charakterystykę oprzeć na pewnej podstawie, umieć umotywować, poprzeć przykładami te cechy, które danej osobie przypisujemy, umieć wyciągnąć wnioski z jej postępowania, sposobu mówienia. Jeśli to są postacie z jakiegoś utworu literackiego, umieć wybrać wszystkie te fragmenty, które pomagają do scharakteryzowania osoby obranej; trzeba nauczyć takiego opierania charakterystyki na materiale z lektury np. przy omawianiu „Pana Tadeusza", „Zemsty", „Placówki". Bardzo często w tych charakterystykach szkolnych występuje na zakończenie ocena ujęta początkowo w formę zwrotu „podoba mi się" lub „nie podoba mi się dlatego, że...

Zupełnie naturalnym przejawem jest subiektywny stosunek piszących do charakteryzowanej postaci — musi i powinna w następstwie zjawić się ocena człowieka pod kątem jego wartości społecznych, zasług, znaczenia dla środowiska, narodu, kraju, w którym pracuje. Przy charakteryzowaniu innych można pomóc młodzieży do rozbudzenia samokrytycyzmu i pracy nad własnym charakterem, będzie to wprowadzenie jednego z ważnych momentów wychowawczych, tkwiących w nauczaniu języka ojczystego.

Szereg ciekawych ćwiczeń można przeprowadzić wtedy, gdy spróbujemy ze zdolniejszymi zespołami charakterystyki zbiorowości, albo gdy przeprowadzamy charakterystykę porównawczą. Łatwiejsza jest wtedy gdy z powodu kontrastowości osób cechy ich rzucają się w oczy, trudniejsza, wymagająca pewnej subtelności, gdy różnice nie są tak łatwe do rozpoznania i wymagają głębszego wejrzenia w duszę ludzi. Jestem przeciwniczką szablonu w wypracowaniach, ale tu nalegałabym z całą stanowczością na planowość w układzie, unikając chaotycznej improwizacji.

Ponieważ wypracowania nie są dla mnie oderwaną od pnia gałęzią, lecz organiczne zrastają sie z całością, wiec przy czytaniu i omawianiu utworów zwracam uwage na to, jak piszą nasi wybitni styliści, jak budują swe mniejsze lub większe całości, co z tej konstrukcji oraz języka ich utworów może naśladować każdy z nas zwykłych ludzi. Naturalnie robię to w sposób przystępny, metodą indukcyjną, bez przedwczesnej na tym stopniu nauczania terminologii. Po przeczytaniu wypracowania w klasie często zadaję pytania, co sam-a autor-ka o nim sądzi? czy jest zadowolona z jego konstrukcji? czy pewna proporcja części zachowana? która cześć zbudowana wadliwie? dlaczego? co sądzi klasa? jakie dostrzega części dodatnie? Początkowo dyskusja idzie opornie, sądy kształtują sią nieśmiało, jednak po pewnym czasie rozwija się, a spostrzeżenia stają się coraz rozumniejsze, pożyteczne.

Jeśli w klasach niższych młodzież pisze sprawozdania z filmu, przedstawienia teatralnego, meczu, czy innych zawodów sportowych, już w kl. IV należałoby nauczyć młodzież ułożenia sprawozdania z przeczytanego podczas lekcji artykułu lub wysłuchanego odczytu. Jednorazowe ćwiczenie nie wystarczy, trzeba zrobić to parokrotnie, pomóc w utrwaleniu poznanych myśli i po prostu w zespole, zbiorowo, drogą ćwiczeń wdrażających nauczyć, jak w formie szczegółowego planu, konspektu lub sprawozdania można artykuł utrwalić, na jakiej konstrukcji się opiera, jakie części można w nim wyróżnić. Wybór tych artykułów musi być umiejętny, dostosowany do poziomu klasy, jej zainteresowań, poruszanych zagadnień. Poza pewnymi fragmentami z książek szkolnych nadają się np. artykuły z encyklopedii „Świat i życie", „Codzienna praca" — Dąbrowskiej. Wybór pism — Witkiewicza (Bibl. Uniw. Lud.), „Kochaj życie, bądź dzielny" — Suchodolskiego oraz pewne artykuły z pism codziennych. Przy wyborze pamiętać należy nie tylko o treści, lecz i o stronie językowej, wszystko bowiem, co czytamy w klasie, powinno posiadać odpowiedni poziom, być wzorem żywego, pięknego słowa, na którym młodzież kształci swą umiejętność mówienia i pisania.

Tego rodzaju ćwiczenia są wstępem do pracy na poziomie licealnym — młodzież zetknie się tam często z wykładem; niechże umie go utrwalić, ogarnąć jego treść, zdać sobie sprawę z dobrych i złych stron, a przede wszystkim niech umie go zachować w formie notatek, które nieraz zastąpią jej podręcznik.

W ostatniej klasie gimnazjalnej piszemy i rozprawki; według mego zdania można już w poprzednich klasach przygotowywać młodzież do tego rodzaju prac piśmiennych i doskonale nadają się w tym celu te wypracowania, w których rozwijamy pewne zagadnienia wysunięte z lektury lub życia; przy ich opracowywaniu w początkowym stadium próbujemy zastosowania argumentów oświetlających te problemy.

Tematem rozprawek mogą być najpierw sprawy bliskie młodzieży, życiowe, społeczne, np. Co myślę o przyjaźni? Jaki jest pożytek spółdzielczości? Dlaczego należy utrzymywać czystość w mie-

szkaniu? Czy słuszna jest akcja dożywiania dzieci? Czy potrzebne jest ukwięcanie miasta? Co sądzę o instytucji ,,Ogródków działkowych"? Występuje wtedy analiza zagadnienia, próba oświetlenia i rozszerzenia problemu, szukanie jego dodatnich i ujemnych stron, wysuwanie własnych poglądów, ich motywowanie, obrona, a po wyczerpaniu argumentów i polemika z przeciwnikami, wreszcie ostateczna konkluzja.

Ponieważ problemy wynikające z lektury podstawowej i uzupełniającej w tej klasie znakomicie nadają się do pisania rozprawek, można je więc stosować przy omawianiu utworów Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Żeromskiego, zwłaszcza, że zawsze żywotne kwestie, poruszane przez tych pisarzy odpowiadają zainteresowaniom młodzieży stojącej u progu samodzielnego życia.

Przez cały rok klasa ta nadaje się do stosowania różnorodnych form wypracowań i wydoskonalenia poznanych uprzednio zwłaszcza, że uzdolnienia młodzieży i nasze osiągnięcia w tej dziedzinie pracy nad językiem ojczystym zarysowują się coraz wyraźniej.

Na zakończenie, wyjaśniając treść mego artykułu, dodam, że główną uwagę zwracałam w nim na tematykę wypracowań jako jedną z dróg do kształtowania osobowości przyszłego kulturalnego człowieka o rozbudzonym życiu wewnętrznym oraz refleksyjnej i aktywnej postawie wobec świata zjawisk.

Paweł Smoczyński

O POWOJENNYCH GRAMATYKACH JĘZYKA POLSKIEGO

(referat wygłoszony w marcu 1947 r. na zebraniu Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w Łodzi).

Powojenne wydawnictwa gramatyk jęz. polskiego w dzisiejszym stanie rzeczy jeszcze trudne są do kompletnego zinwentaryzowania. Na przeszkodzie stoją przeróżne trudności techniczne, jak brak łączności między wydawnictwami, brak katalogów rozsianych po różnych częściach kraju i często nieznanych firm wydawniczych, ograniczenie pewnych nowości do określonych terenów, sprzedaż wydawnictw wyłącznie przy głównych składach, nieodpowiadanie na zamówienia listowne itp. W tym stanie rzeczy trudno mi określić, czym temat wyczerpał w całości. Podam więc do wiadomości to, com przy wykorzystaniu dostępnych mi możliwości zdołał uzyskać.

Prym wśród firm zdobyła Książnica-Atlas. Notuje ona następujące podręczniki:
Klemensiewicz, Język polski, III gimn. (1946),
Klemensiewicz, Język polski, IV gimn. (1946),
Klemensiewicz, Język polski, liceum (1946),
Klemensiewicz, Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie (1946).

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych do tej chwili mają do zanotowania jedną tylko pozycję:

Klemensiewicz i Żlabowa, Nasz język, VI kl. szkoły podst. (1946).

Z innych wydawnictw zdołałem uzyskać tylko następujące:

Jodłowski, Gramatyka polska, III—V kl. szkoły podst. (1946),
Cyganowski, Zarys gramatyki jęz. polskiego, I—III gimn. (1946),
Boniakowski, Krótki przegląd gramatyki polskiej (1946).

Z wymienionych podręczników niektóre są literalnym przedrukiem identycznych wydawnictw przedwojennych, jak np.:

Klemensiewicz, Język polski, III gimn. (1938),
Klemensiewicz, Język polski, IV gimn. (1936)
oraz Klemensiewicz, Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie (1939).

Te ostatnie w myśl określonego tematu wyłączam z zasięgu obecnych rozważań. Pozostało więc pięć podręczników. Chciałbym Czytelników zorientować, o ile odpowiadają one wymogom naukowym, i podzielić się z dostrzeżonymi z tego punktu widzenia uchybieniami. Zastrzegam się, że sposób i obszerność omówień będą siłą rzeczy każdorazowo inne, zależnie od istotnej potrzeby danej pozycji. W pierwszej części omówię podręczniki opracowane przez ogólnie znanych dydaktyków i lingwistów: prof. Klemensiewicza i dra Jodłowskiego, w części drugiej zajmę się opracowaniami autorów dotychczas jeszcze nieznanych, w tych dziedzinach dopiero debiutujących, mianowicie: mgrów Cyganowskiego i Boniakowskiego.

Jodłowski Stanisław dr, GRAMATYKA POLSKA DLA NAJMŁODSZYCH, *Poziom klas III—V szkoły powszechnej*, Przemyśl 1946, Nakładem autora i wydawnictwa „Nowe Horyzonty", s. 96, cena 50 zł.

Podręcznik dra Jodłowskiego przeznaczony jest dla III, IV i V klasy szkoły podstawowej.

I. *Rozłożenie materiału i stosunek do programu:*

Materiał nie jest ułożony wg klas, a wg zagadnień. Stanowisko słuszne, bo te w wymienionych oddziałach biegną prawie że paralelnie, z niedużym stopniem postępowego pogłębiania chociaż z pewnym rozszerzonym zakresem, co nauczyciel musi mieć na uwadze.

Stosunek do programu często jest indywidualny, ale zawsze bezsprzecznie pozytywny, co zaraz bliżej wyjaśnię:

1) Program przewiduje oddzielne ćwiczenia gramatyczne i słownikowe. Autor jednak w myśl dotychczasowej praktyki te drugie też nieraz bierze pod uwagę. Należą tutaj takie rozdziały: Wyrazy przeciwne, Wyrazy wieloznaczne, Wyrazy bliskoznaczne, Wyrazy pokrewne, Wyrazy podstawowe i pochodne. Inne z tego zakresu rozdziały, jak np. Czasowniki niedokonane i dokonane, Znaczenie dosłowne i przenośne, Wyrazy równoznaczne — wcale przez program nie są wspomniane, ale dobrze się stało, że je autor uwzględnił, bo wzajem ze sobą się łączą i uzupełniają bez jakichkolwiek metodycznych trudności.

2) Do podstawowego trzonu materiału, przewidzianego przez program, autor pewne rozdziały dodaje od siebie. Celem ich jest albo nawiązanie do klasy II, jak np. Wyrazy i zdania, albo wypełnienie pewnych niezauważonych luk programu, jak np. Stopniowanie przysłówków, Strony, Koniugacja, Podmiot wyrażony i domyślny, albo bardzo słuszna i celowa rekapitulacja trudniejszych wiadomości, np. Przykład rozbioru zdania.

3) Najbardziej indywidualną stronę podręcznika stanowi dział, poświęcony tzw. częściom mowy. Wyróżnia się on spośród przewidzianych programowo zagadnień nieproporcjonalną obszernością pewnych swoich części. Autor dobrze o tym wie. — Program żąda umiejętności rozpoznawania tylko rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka, przysłówka i czasownika, pogłębienie i wyczerpanie zagadnienia przesuwając na klasę VII (części odmienne) i VIII (części nieodmienne). Ponieważ jednak, zdaniem autora (s. 87), program niedokładnie wspomina, które typy wyrazów nieodmiennych mają być omówione teraz a które później, autor wolał je opracować wszystkie, dając nauczycielowi informację w postaci gwiazdek nad trudniejszymi ustępami.

II. *Opracowanie rzeczowe:*

Z pełnym zadowoleniem stwierdzam, że jest ono interesujące i pomysłowe. Wykład prosty i jasny, co jednak nie znaczy, by zagadnienia upraszczał lub trudności omijał. Wręcz przeciwnie, bo w całości na każdym kroku daje się zauważyć raczej ambicję do wprowadzenia do nauki gramatyki nowych ujęć i metod i właśnie te powinny szczególnie zainteresować nauczyciela. Kluczem do właściwego ich zrozumienia i traktowania w praktyce mają być „Przepisy" s. 87—94. Mowa tam o miękkości spółgłoski *l*, dla której jak i dla pozostałych „miękkich" domaga się autor ścisłego rozgraniczenia strony słuchowej od artykulacyjnej, mowa o niesłusznym rozdziale wyrazów *wiele* i *dużo* do dwu odmiennych kategorii mowy, o niekoniecznym utrwalaniu różnicy między przymiotnikami a imiesłowami, o połowicznym i nie zadowalającym dotychczas rozwiązaniu pisowni wyrażeń przyimkowych i tzw. partykuł, o zaimkowości wyrażeń *nikt* i *nic*, o potrzebie wykreślenia terminu „*zasadniczy*" (podmiot, orzeczenie) z analizy zdania wychodzącej od podmiotu i orzeczenia jednowyrazowego.— Jest tam też parę ustępów, tyczących nietrafności nazw części mowy oraz braków panujących w tym systemie w zakresie tzw. zaimków pytajnych, wykrzykników i partykuł. Celem uprzystępnienia i zracjonalizowania tej ważnej, a dotychczas często po macoszemu traktowanej części gramatyki w szkole, autor nawet podaje własny sposób podziału znaczeniowego wyrazów. Zastosowana przez niego metoda jest ciekawa i kształcąca. Na uwagę zasługuje konsekwentnie przeprowadzona zasada oceny wyrazu wg znaczenia i roli, jaką ten spełnia w mowie, z myślą o usunięciu z tej dziedziny nagminnie w szkole panoszącej się mechaniczności i werbalizmu. — Miejmy nadzieję, że praktyka w całości potwierdzi słuszność zamierzeń autora.

Do wykładu dołączone są „*przykłady do rozbioru*". Jest ich sporo: na 64 ustępy — 175. Ale wszystkie są krótkie, różnorodne w treści i w formie, każdorazowo zaopatrzone w nazwisko autora, o zakresie niewątpliwie odpowiadającym zainteresowaniom młodzieży tego wieku.

III. *Zastrzeżenia:*

Do tej zgrabnej całości chciałbym jednak dołączyć niektóre zastrzeżenia. Tyczą one pewnej jednostronności i dogmatyczności autora:

1) Tak np. w nauce o głosce wyróżnia tylnojęzykową szczelinową dźwięczną i bezdźwięczną (s. 10), kiedy w wymowie przeważającej większości Polaków głoska ta występuje tylko jako bezdźwięczna, a z drugiej strony głoskę spółotwartą *ł* przyjmuje w jednej tylko postaci, chociaż równa ilość Polaków wymawia ją albo jako spółgłoskę przedniojęzykową albo jako niezgłoskotwórczą samogłoskę *u*. Uważam nawet za właściwe, o ile autor w „*Przypisach*" wyjaśnia wątpliwą kwestię głoski *l*, którą ogół, jak twierdzi, poczuwa przeważnie za miękką, że tym bardziej należało dać nauczycielowi informację nie tylko o omówionych głoskach *ch (h)* i *ł (u)*, ale także o wymowie głoski, oznaczanej literą *ó*, którą wprawdzie olbrzymia większość Polaków wymawia jak samogłoskę *u*, chociaż np. na Pomorzu, Śląsku i częściowo w Poznańskiem wymawia się ją pośrednio: między *o* a *u*.

Piszę o tych sprawach tak obszernie, bo kwestie tzw. wymowy poprawnej są b. drażliwe i często niepotrzebnie i niesłusznie z powodu właśnie laicyzmu nauczycieli utrzymują i pogłębiają dzielnicowość oraz szerzą niewłaściwe traktowanie rzeczy.

2) Poza tym tego rodzaju przykłady:

Zrobił to na udry. s. 20
Taż tam straszy!
Ta co ty robisz! } s. 46
Pieczone gołąbki
nie lecą same na ząbki. } s. 75

zastąpiłbym bardziej ogólnopolskimi!

Zaś formę *zostaliśmy wyprzedzeni* (s. 73), określoną przez autora jako forma strony biernej cz. teraźniejszego należy poprawić albo na *jesteśmy wyprzedzani* albo — *forma strony biernej cz. przeszłego.*

3) Ostatnim dosyć niemiłym brakiem tej nawet i pod względem zewnętrznym starannej i wcale estetycznej książeczki jest 13 błędów zecerskich! Tego być nie powinno, zwłaszcza w podręczniku szkolnym.
Oto ich lista:

s. 4. w tytule: zgłoski zamiast *głoski*
s. 10. w dopisku: b'-p zamiast *b'-p'*
s. 13. (zmyślonych zamiast *(zmyślonych)*
s. 32. (63) zamiast *(64)*
s. 37. chopiec zamiast *chłopiec*
s. 43. łączy zamiast *łączą*
s. 59. (pn. łatwi-ejszy) zamiast *(np. łatwi-ejszy)*
s. 73. wzywamy zamiast *wzywany*
s. 74. os. 2. licz. mnog. zamiast *os. 3. licz. mnogiej*
s. 78. małe dzewko zamiast *drzewko*
s. 82. potrzebuję zamiast *potrzebuje*
s. 93. rwący strumień zamiast *rwący potok*
strumień = podmiot zamiast *potok = podmiot*
dodręcznik zamiast *podręcznik*

IV. Rekapitulując krótko, uznać należy podręcznik za dobry i godny jak najszerszego poparcia i stosowania. Nieliczne niedokładności, na które wskazałem, łatwo mogą ulec usunięciu przy następnym, miejmy nadzieję, bliskim II wydaniu.

Klemensiewicz Z. i Żlabowa J., NASZ JĘZYK, *Podręcznik gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami dla kl. VI szkoły podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych Warszawa 1946, s. 63, cena 30 zł.

Podręcznik przeznaczony jest dla klasy VI szkoły podstawowej. Prof. Klemensiewicz przygotował stronę teoretyczną, J. Żlabowa ćwiczenia.

I. *Strona teoretyczna:*

Odpowiada ona jak najściślej programowi. Treścią jej jest składnia zdania pojedynczego i złożonego współrzędnie i podrzędnie. Całość stanowi dobrze przemyślany i wzajem się uzupełniający system. Poziom w porównaniu z podobnymi wydawnictwami przedwojennymi wyższy. Wykład wyróżnia się nie tylko jasnością i prostotą, ale przede wszystkim walorami kształcącymi: nie daje wiedzy gotowej, ale do niej prowadzi ucząc zbierać materiał, obserwować i należycie wyciągać wnioski. W całości nie daje się zauważyć żadnych pobieżnych lub „mechanicznych" rozwiązań, takich, jakie często spotykało się w podręcznikach Dańcewiczowej, które wprawdzie zagadnienia udostępniały, ale też bardzo często upraszczały, odbierając im tym samym walor kształcący. W wykładzie zauważyłem jedną omyłkę: zdanie „*Jest wątpliwe, czy to prawda*" (s. 54) umieszczono jako przykład zdania dopełniającego, a ono należy do podmiotowych!

II. *Ćwiczenia:*

Te jednak nie zupełnie zadowalają. Są jednostajne pod względem treściowym i uczuciowym, przeważnie bardzo poważne i może zbytnio propagandowe. Ale to jeszcze nie jest ich najistotniejszym brakiem. — Są za długie i za trudne, jak na ten poziom.

1) Zwrócę uwagę np. na ćwiczenie nr 43 s. 31.

Brzmi ono:

„*W następującym tekście wyszukaj wszystkie określenia. Na osobnych kartkach spisz przydawki, okoliczniki i dopełnienia. Poooznaczaj skrótami różne rodzaje przydawki, okolicznika i dopełnienia.*"

Do tego daje się tekst o 21 wierszach!

2) Albo ćwiczenie nr 51, s. 37:

„*Z następującego tekstu wypisz osobno określenia pozostające z wyrazem określanym w związku zgody, w związku rządu, w związku przynależności.*"
Tekst opiewa na 13 wierszy. Dla próby wykonałem to ćwiczenie i straciłem na nie 40 minut.

Ile straci dziecko?

3) Równie trudne jest ćwiczenie nr 55 (s. 44), 63 (s. 49), 71 (s. 56).

III. *Strona zewnętrzna:*

Co się tyczy strony zewnętrznej należy podkreślić dobry papier, wyraźny i urozmaicony druk, ale też i 6 błędów korekty:

s. 15 3 zamiast *c)*
s. 21 czerwoną rogatywkę — oba wyrazy druk pochyły
zamiast
czerwoną — pochyły, rogatywkę — normalny
s. 28 szkołę zamiast *szkołą*
s. 51 który zamiast *którzy*
s. 53 rozwjiające zamiast *rozwijające*

Podręcznik jest już zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty, ukazał się w II nakładzie 200.000 egzemplarzy, nie ma więc obawy, by inne niewłaściwe wydawnictwa mogły jego owocny rozwój tamować.

Klemensiewicz Zenon, JĘZYK POLSKI. Książnica Atlas Wrocław — Warszawa 1946, s. 95, cena 120 zł.

Podręcznik jest przeznaczony dla liceum. Nie stosuje się ściśle do programu, bo, jak samo wydawnictwo podaje, stanowi tylko wybór przezeń wskazanych wiadomości. Dzieli je autor na trzy części: pierwsza omawia rozwój i znajomość znaczeń i form polszczyzny oraz zapożyczenia, druga styl poezji i prozy, trzecia język a życie społeczne.

Podane we właściwym autorowi jasnym i interesującym stylu wiadomości pozwolą licealiście zrozumieć język jako twór żywy, podlegający zmianom, jak życie nas otaczające, twór, w którym wypowiedziały się wielkie i słabe chwile naszej przeszłości, twór, w którym zawarła się myśl wielkich naszych poetów i naukowców, a który przez nader doniosłą swoją rolę społeczną był i jest spójnią narodu, jego najbardziej osobistą własnością. Ścisła naukowa metoda, uwaga skierowana tak na stronę pojęciowo-wyobrażeniową jak i na uczuciową zjawisk językowych, podkreślenie ważności społecznych norm językowych, spora ilość interesujących przykładów i zawsze trafnie i dobrze dobrane teksty lub cytaty stanowią niezaprzeczalną wartość podręcznika i dobrą rękojmię dla stanu kultury językowej w naszych liceach.

Jest jednak także i poważny brak, mianowicie całkiem niestaranna korekta załączonych tekstów staropolskich i gwarowych. Żeby nie być gołosłownym podam, com zauważył:

s. 5 Bulla z r. 1136 w tłumaczeniu:
Gniezna zamiast *Gniezdna*
Dębica zamiast *Dębnica*
Psałterz floriański:
przecz sie rozpłodzili zamiast *przecz są sie rozpłodzili*
s. 6 Roty przysiąg:
przy tym zamiast *przy tem*
s. 7 Kazania świętokrzyskie:
w uwspółcześnionym brzmieniu pod koniec ustępu opuszczono słowa: *ojciec Symeon*
s. 30 Psałterz floriański:
cokoli zamiast *czsokoli*
s. 31 Psałterz krakowski z r. 1532:
wszystki zamiast *wszytki*
szczęsne zamiast *szczesne*

Żołtarz Wróbla z r. 1539:
nie spadnie zamiast *nie opadnie*
s. 36 Benedykt Chmielowski:
poniechali zamiast *poniechawszy*
zwrócić zamiast *wrócić*
Przedmowa do „Odprawy posłów":
abo zamiast *albo*
wszytkiem zamiast *wszytkim*
s. 42 Górnicki:
zamieszkał zamiast *zmieszkał*
Francyji zamiast *Francijej*
iż za granicę śląską przejedzie zamiast *iż granicę śląską przejedzie*
s. 86 tekst z Działdowskiego:
sobie zamiast *sobzie*
s. 87 tekst z Wielkopolski:
chuedził zamiast *chuedziuu*
wybirou zamiast *wybiyrou*
tekst z Małopolski Wschodniej:
uuchuowa zamiast *uuchuowa*
tekst z Kurpiowskiego:
się zamiast *sie*
kuaniom sie zamiast *kuaniόm sie*
woma zamiast *wóma*
s. 88 tekst z Kieleckiego:
siy zamiast *sie*
tekst z Beskidzkiego:
bynajmniej zamiast *bynájmnij*
napomniał zamiast *napąmniał*
tekst z Kurpiowskiego:
on zamiast *uon*
na niego zamiast *na niygo*
maleńka zamiast *malańka*
zuodziej zamiast *zuodziej*
s. 90 tekst z Kurpiowskiego:
może zamiast *moze*
woju zamiast *waju*

Spośród jeszcze paru innych, mniej ważnych, wspomnę:
s. 43 glet zamiast *glejt*

Oprócz błędów korekty uderza też pewien indywidualizm autora. Tak np. wśród zapomnianych wyrazów znajdujemy *zduna*, *kmotra* lub *kukłę!* Można je było zastąpić innymi, bardziej typowymi. Akurat na „*kukłę*" mogę przytoczyć przykłady nawet z najnowszej literatury, a mianowicie:

„Podziurawieni kulami, wyglądali jak *kukły*, z których wysypuje się ziarnista, jałowa ziemia i kurzawa" (Żukrowski, Z kraju milczenia, s. 255).

albo: „Wtedy żołnierz, wzrostem o wiele nad nim górujący, chwycił go za ramiona jak *kukłę* i przyparłszy do ściany począł podkutym butem kopać z bliska" (Andrzejewski, Noc, s. 16).

Tak samo dziwić mogą tego rodzaju wyrażenia mowy potocznej, jak *„mieć nos“ „uszy komuś natrzeć“* lub *„trzasnąć kopytami“* w znaczeniu *umrzeć*. Sam używam i naokoło słyszałem i słyszę a nawet spotykam w literaturze tylko *„mieć nosa“* (tak samo jak *„mieć czuja, pecha“* lub *„zadzierać nosa“)*; drugie zaś wyrażenie znane mi jest z obserwacji tylko w formie *„uszu jemu natarł“*, to, co autor podał, znam w tej postaci tylko w znaczeniu dosłownym. *„Trzasnąć kopytami“* zaś należy już chyba do przeszłości. W to miejsce raczej się powie dzisiaj, co autor też podaje: *„odwalić kitę“ „wyciągnąć kopyta“* albo po prostu *„kipnąć“*; np.: ,,Pewno jej dzieciak *kipnął* a to były jego buty“ (Dobraczyński, Stasiek, Życie lit. rok II nr 12 s. 13).

Reasumując jeszcze raz podkreślę dużą przydatność podręcznika ale równocześnie i konieczność bezwzględnego usunięcia w najbliższym nowym wydaniu wymienionych rażących błędów korekty.

Cyganowski Józef, Dyrektor VIII Państwowego Gimnazjum w Łodzi, Magister filozofii, ZARYS GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ, Wydanie drugie poprawione, *Wydawnictwo „Poligrafika“ Łódź — Sienkiewicza 18, s. 70, cena 50 zł.*

Podręcznik ukazał się na półkach księgarskich w Łodzi w połowie roku 1946. Zdobył szkołę pierwszym bojem. Niedługo więc ukazuje się wydanie drugie. Egzemplarz, jaki mam przed sobą, pochodzi właśnie z tej edycji. Cel książki autor wyjaśnia w dopisku na s. 3:

„Barbarzyńca niemiecki zniszczył książki polskie. „Zarys“ ma na celu przyjście z pomocą tak nauczycielom w ich ciężkiej pracy jak i uczniom młodszych klas gimnazjalnych (I, II, III). Życzeniem moim jest usunięcie syzyfowej pracy ucznia nad odpisywaniem podręcznika“.

Godzi się podkreślić szlachetność, celowość i praktyczność zamiarów. Ciekawi ich realizacja. — Niestety, ta jest fatalna.

I. Przede wszystkim podręcznik jest niesamodzielny. Typowa to kompilacja, ulepiona z okruchów paru podręczników, wymienionych w „Bibliografii“ na s. 4. Spis tamtejszy należałoby jedynie uzupełnić przynajmniej jeszcze jedną pozycją, a mianowicie podręcznikiem prof. Klemensiewicza „Język polski“ na III kl. gimnazjalną (1938 r.). Zależność autora od tych publikacji jest wcale łatwa do odkrycia, ale dla spokoju sumienia radzę Czytelnikowi przeprowadzić porównanie takich typowo niewolniczych ustępów, jak:

„Podział spółgłosek“ s. 12 — a *„Rodzaje głosek“* Klemensiewicza *„Język polski“* III kl. gimn. s. 70;

„Spójniki“ zwłaszcza podział s. 53 — a *„Rodzaje znaczeniowe spójników“* Gaertner, Gram. współcz. polszcz. cz. II s. 206;

albo *„Rzeczowniki o formie przymiotnikowej“* s. 31 — a *„Przymiotnikowa odmiana rzeczownika“* Klemensiewicz, Gram. współcz. polszcz. s. 104.

II. Do niesamodzielności dołączają się jeszcze inne, poważniejsze braki, bo nieznajomość pewnych elementarnych pojęć. Autor np. nie rozróżnia głoski od litery. Pisze na s. 13, że spółgłoskę miękką na końcu wyrazu lub przed spółgłoską zmiękczamy przez postawienie nad nią przecinka! — Przecież spółgłosek, jako wyobrażeń słuchowych lub mięśniowo-ruchowych, nie można zmiękczać na piśmie, można tylko spółgłoski miękkie na piśmie w ten czy inny sposób oznaczać! — Dalszym dowodem niero-

zumienia rzeczy jest utrzymanie przy podziale spółgłosek alabetycznego ich uszeregowania (p. s. 12), kiedy alfabet to zbiór liter nie głosek! — Autorowi także nieznane jest istotne pojęcie wyrazów pokrewnych i ich znaczenia etymologicznego. Twierdzi, że u podstawy obu tych pojęć stoi tylko podobieństwo wyrazów w budowie (s. 17 i 19), ich podobieństwo brzmieniowe i znaczeniowe całkowicie umyka się jego uwadze. Stąd taki przykład na znaczenie etymologiczne: przyrostek — *arz* oznacza osobę działającą, więc *garbarz* to osoba, która garbuje skóry! — bez wzmianki o tym, co właśnie jest istotne, mianowicie: znaczenie czasownika. Poza tym autor bardzo niepewnie radzi sobie z pojęciem cząstek fleksyjnych i słowotwórczych, a tym samym źle rozkłada niektóre wyrazy. Pisząc bowiem na s. 32 o stopniu wyższym takich przymiotników, jak *głęboki—głębszy*, uważa cząstkę *głęb*—za temat „skrócony", czym są więc dla niego cząstki —*oki* i —*szy?* Końcówkami? — W innym miejscu o imiesłowach przymiotnych pisze: „kończą się na —*cy*, —*ny* i —*ty*, np. *czytający*, *pochwalony*, *bity*". (s. 44). Przykłady jasno wskazują, że autor nie umie wydzielać przyrostków, bo w *czytający* mamy przyrostek —*ący* a w *pochwalony* przyrostek —*ony!* Ten sam błąd powtarza się przy imiesłowach przysłówkowych uprzednich, gdzie wymienia przyrostek —*szy*, dając przykład: *napisawszy!!!*

Tych parę przykładów wystarczająco dowodzi o bardzo wątpliwym przygotowaniu naukowym autora.

III Nic też dziwnego, że żadnych prawie zjawisk nie umie ująć ściśle i rzeczowo. Weźmy chociażby pod uwagę podział głosek! Podstawą tego podziału, jak pisze na s. 11, są „narządy mowne"(!).

I dzieli teraz głoski na samogłoski tzn. takie, „które same mogą tworzyć sylaby", i na spółgłoski tzn. takie, „które same nie mogą tworzyć sylab" — Więc po prostu błąd rzeczowy i logiczny, wynikły z przyjęcia niejednolitej podstawy klasyfikacyjnej. Oprócz tego ujęcie niezręczne, bo istnieją samogłoski nie tworzące zgłoski, np. *u* w wyrazach *auto, Eugeniusz, miauczeć*, a z drugiej strony istnieją spółgłoski, tą zdolnością właśnie się oznaczające, np. *r, s, z* w wyrazach *pr! br! pst! bz!* — Ale też autor wcale nie operuje tzw. stopniem otwarcia i zwarcia narządów mowy!!! Ma wyłącznie na uwadze „miejsce powstania głosek".

Weźmy przykład z innego działu, np. fleksji. Autor twierdzi, że w odmianie rzeczownikowej „niekiedy (!) w liczbie mnogiej rozróżniamy dwa rodzaje gramatyczne: męskoosobowy i rzeczowy" (s. 26). — Co oznacza słowo „*niekiedy*"? Przecież kilka unaoczniających przykładów, jak:

ci dobrzy aptekarze; ci ładni chłopcy, ci wielcy panowie

a z drugiej strony:

te dobre kobiety, dzieci; te ładne konie, dęby; te wielkie drzewa

wskazują, że zjawisko to wcale się nie ogranicza do kilku przykładów, ale obejmuje zasadniczo *wszystkie* wypadki. Najwyrazistszą tego ilustracją są załączone w przykładach formy zaimkowe i przymiotnikowe! Te formy równocześnie jednak świadczą, że zjawisko powyższe obejmuje nie tylko rzeczowniki, ale również przymiotniki i zaimki rodzajowe. Otóż autor godzi się z tym stanem rzeczy przy przymiotnikach, ale przy zaimkach rodzajowych wbrew oczywistości do każdego przemawiającej utrzymuje trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki (s. 35 i 36)!

Albo formy czasu. Autor tak je określa: *Czas teraźniejszy oznacza, że czynność lub stan odbywają się teraz, np. piszę...* (s. 42). Czy to określenie jest wystarcza-

jące? Chyba nie! Jeśli bowiem wezmę przykład: *Nauczyciel zapytał, czy piszę*, to w tym zdaniu słowo *piszę* nie oznacza czasu teraźniejszego, a czas przeszły! Widać z tego, że czas jest pojęciem względnym. Określamy go w mowie zawsze ustosunkowując jakąś czynność lub stan albo do chwili mówienia albo do trwania innej czynności lub stanu. Stąd obok wyróżnień: czas teraźniejszy, przeszły lub przyszły, mających na uwadze stosunek czynności lub stanu do chwili mówienia, używa się jeszcze innych, mających na uwadze stosunek czynności lub stanu do innej czynności lub stanu, tzn. równoczesność, uprzedniość i następczość. Autor ani jednego z tych ustosunkowań nie miał na względzie! — Dlatego też nie mógł sobie poradzić z czasem zaprzeszłym. Według niego (s. 42—43) czas zaprzeszły oznacza *„czynność odbytą bardzo dawno. Np. Czytałem był kiedyś tę książkę...“* Weźmy jednak inny przykład: *Przed trzema laty gospodarz był kupił konia, a sprzedał go zeszłego roku. Kupił był* jest bezsprzecznie czasem zaprzeszłym, a przecież wcale nie określa czynności bardzo dawnej (trzy lata temu). — Okazuje się, że oprócz tego, co powiedział autor, wyraża on jeszcze uprzedniość do innej czynności przeszłej.

IV Osobną kategorię braków podręcznika tworzą pospolite błędy. Oczywista znów posłużę się tylko paroma przykładami:

1) *„obce nazwiska na —i, —y, —c, np. podstoli, bliźni, woźny, karbowy“* s. 31. Toć to nazwy urzędów i zawodów! .
2) przykłady na imiesłów uprzedni: *„bywszy, rysowawszy, broniwszy“* s. 45 i 47. W dzisiejszym dialekcie kulturalnym takich form wcale nie znamy, imiesłowy bowiem uprzednie tworzą się wyłącznie od czasowników dokonanych!
3) przykład na podmiot logiczny: *„Prostoty ludziom trzeba. Źle się nam dzieje“* s. 57.
   To są przecież zdania bezpodmiotowe!
4) przykład na zdanie skutkowe: *„Jak kto sobie pościele, tak się wyśpi“!* itd.

V Pod koniec uważam za potrzebne zwrócić jeszcze uwagę na niechlujną wprost korektę. Naliczyłem aż 32 błędów, z czego spora część przypada akurat na głosownię, w której każdy najmniejszy lapsus miewa właśnie najfatalniejsze następstwa. W innych bowiem działach gramatyki błędny szczegół jest dosyć uchwytny i łatwy do naprawy, bo występuje w zespole, w głosowni tymczasem może zniweczyć system i wywołać trudne do usunięcia nieporozumienia. Niebezpieczeństwo jest szczególnie groźne, gdy chodzi o czytelnika tak mało krytycznego i uważnego, jak uczniowie szkół średnich!

1) na s. 12 wśród uszeregowanych spółgłosek miękkich występuje *l* bez przecinka takie, widać wśród twardych. W niżej, na tej samej stronicy podanej tabelce też występuje *l* bez przecinka, ale w rubryce średniojęzykowych! Jak więc jest w rezultacie? — Dwa *l:* twarde i miękkie, czy tylko jedno miękkie?
2) na s. 12 wśród przedniojęzykowych wymienia się między innymi.. *r, rz, ż, sz...* Czy *rz* też jest głoską? A dlaczego brak *n?*
3) na s. 13 dźwięcznym *w, d, b, z(!)* przeciwstawia się bezdźwięczne *f, t, p, sz.*
4) na s. 30 *„Krasne“* — jako nazwa miejscowości w całej odmianie pisane jest małą literą! Szkoda, że nazwa jest bardzo mało typowa, bo nie wszyscy uczniowie zorientują się we właściwym stanie rzeczy itd. itd.

VI Czas wreszcie na wnioski końcowe.

Otóż muszę wyrazić z jednej strony ubolewanie, a z drugiej zdziwienie, że tego rodzaju bezwartościowy podręcznik jeszcze do tej chwili służy szkole i że spotyka się go po wszystkich bez wyjątku księgarniach łódzkich wtedy, kiedy wznowione wydanie doskonałego przedwojennego podręcznika prof. Klemensiewicza jest unikatem, bo nie można się o niego wcale dopytać!!! Uważam, że będę wyrazicielem wszystkich znających się na rzeczy nauczycieli, żądając dla dobra szkoły natychmiastowego usunięcia „Zarysu" z gimnazjum i ostrzeżenia uczniów i rodziców przed jego zakupem.

Boniakowski Ferdynand mgr, KRÓTKI PRZEGLĄD GRAMATYKI POLSKIEJ, drugie uzupełnione wydanie, *Chorzów 1946, Nakład i Skład główny — Spółdzienia Uczniowska „Spójnia" przy Miejskim Instytucie Kształcenia Handlowego — Chorzów, s. 56 cena 40 zł.*

Gramatykę napisał, jak się dowiadujemy z „*Rezenzji*" dołączonej do książki, „*doświadczony nauczyciel języków obcych na różnych stopniach nauczania*".

Całe szczęście, że nie jest nauczycielem języka polskiego, bo to go w części usprawiedliwi!

Czym jest „*Przegląd*" i komu ma służyć?

Autor i „*Recenzja*" starannie i dokładnie to tłumaczą. Nie jest to „*żadna metodyka nauczania gramatyki*", a jedynie „*systematyczne ułożenie najważniejszych zasad*", w pierwszym rzędzie przeznaczone dla cudzoziemców (jak oni zrozumieją gramatykę pisaną w obcym im języku?), ale służyć również może celem powtórki młodzieży szkół średnich i dorosłym, którzy chcieliby nauczyć się języka obcego.

Nie rozumiem zastrzeżenia autora co do metodyki? Czyżby sądził, że krótki nawet przegląd (56 stron!), chcąc być pożytecznym, może się bez niej obyć? Uważam, że niepotrzebnie się tu autor sam oskarżył. — Ale też książka w istocie swej jest całkiem niemetodyczna i dlatego w obronie honoru narodowego nie pozwoliłbym jej sprzedać żadnemu w tym kierunku już zaawansowanemu cudzoziemcowi a uczniów i dorosłych bym przestrzegł przed niepotrzebną stratą pieniędzy.

Co to jest ta metodyka, przed którą autor tak skwapliwie się broni?

Jest to celowe wyłożenie sprawy wg właściwego danej gałęzi wiedzy sposobu badania od elementów do coraz większych całości, pozwalające w sposób jasny i w szczegółach powiązany rozeznać się w zagadnieniu i przyswoić je na własność.

Nie ma to nic wspólnego ze szkołą, jest powszechnie uznanym warunkiem każdej uczciwej pracy, nie tylko nawet naukowej!

Otóż tych właśnie elementów, gramatyce właściwych, autor nasz wcale nie rozumie. Zwrócę najpierw uwagę na głosownię, mimo że w podręczniku znalazła ona schronienie tylko na 3½ stronach, w dodatku już na samym końcu książki!

Okazuje się, że autor nie wie, co to jest litera a głoska. On je utożsamia!!! Pisze np. na s. 49: „*Alfabet polski posiada następujących 46 głosek...*" — Przecież alfabet to zbiór liter nie głosek! Albo w innym miejscu na s. 50: „*Głoski u, ó* (a nieco niżej także *rz, ż) wymawiają się zupełnie jednakowo...* — Jeśli wymawiają się zupełnie jednakowo, to znaczy, że stanowią *jedną głoskę*, która tylko *na piśmie* symbolizuje się w dwóch obocznych znakach czy literach! Przykładów pełno, więc idźmy dalej.

Autor nie zna też właściwości współczesnego systemu głosowego i dlatego miesza w nieprawdopodobny wprost sposób zjawiska historyczne, dawne, ze współczesnymi, tworząc chaos z nieprawdziwego zdarzenia. Pisze bowiem na s. 50: „*Głoski ą, ę wymawia się tak jak francuskie on, in, jednak w mowie potocznej(!) zanika ich wymowa nosowa, np. dąb, ręka wymawiają się jak domb(!) i renka*". Otóż wymowa *ą, ę* jest różna przede wszystkim zależnie od pozycji w wyrazie. Przed spółgłoskami szczelinowymi wymawiają się te litery jako głoski ustne *o, e,* z nosowością jednoczesną, a przed spółgłoskami pozostałymi nosowość nie ginie(!), tylko się wyosobnia w postaci dodatkowej spółgłoski nosowej. Ten stan rzeczy właściwy jest nie tylko wymowie potocznej, ale też i starannej! Właściwy zanik nosowości występuje istotnie tylko w wymowie potocznej, ale całkiem w innych warunkach, bo przy *ą, ę,* przed *ł*, a przy *ę* także, gdy znajduje się na końcu wyrazu, a więc *wzioł, wzieła, chce, renke.*

Inny przykład również na s. 50: „*Głoski i, e miękczą poprzedzającą spółgłoskę, np. anioł, anieli, ręka, ręce*". Po pierwsze, gdyby się trzymać zasady autora, należałoby wg pierwszego przykładu rozszerzyć ją także na *o.* Po drugie, czym autor wytłumaczy takie wyrazy, jak *bez, deska, mech, pech* i bardzo wiele podobnych, które też mają *e,* ale wcale nie zmiękczają poprzedzającej spółgłoski?! Po trzecie, kto uważa głoskę *c* za miękką?!

Poprzestaję na tych kilku przykładach, bo omówienie wszystkich błędów zabrałoby za dużo czasu. Świadomy rzeczy czytelnik już wystarczająco rozeznał się w wiadomościach autora.

Oczywiście takie traktowanie przedmiotu musiało wywrzeć niekorzystny wpływ na wykład dalszych części gramatyki, mianowicie fleksji. I o tym się w istocie przekonujemy, kiedy autor z trudnością radzi sobie w wyjaśnianiu końcówek równoległych, które właśnie obok znaczenia i przekazanego tradycją zwyczaju często warunkują się głoskową jakością tematu.

Kiedyśmy już przy fleksji, to jeszcze należy dodać, że autor mylnie przedstawił rodzaje rzeczowników, nie rozgraniczając należycie rodzaju gramatycznego od naturalnego (s. 11), że propaguje niepoprawną formę o *synie* (s. 14) albo bardzo rzadko dziś spotykaną *ócz* lub wręcz naszemu językowi nieznaną *usz* (s. 16), że wymienia „rzeczowniki na *—go, —ko, —cho, —ho,* które mają w Mc. *—u* np. *w mleku*" nie przytaczając przykładów na *—go, —cho, —ho;* że przyjmuje skróconą postać odmiany wyrazu *książę* tylko w dopełniaczu (s. 17), że nie zna przyjętej terminologii słowotwórczej (s. 20 uwaga 1 i 2, s. 23 uwaga 3 i 4), że zaimek *on, ona, ono* włącza do odmiany zaimków osobowych nb. z błędami w odmianie i że fatalnie wypadła odmiana liczebników *sto, dwieście, trzysta* (s. 30).

Ponadto nieznajomość takich zasadniczych dalszych pojęć, jak rdzeń a temat, przyrostek a końcówka, temat oboczny a rozszerzony bardzo zgubny wpływ wywarła na przedstawienie koniugacji. Autor wprawdzie nie żałuje na te zagadnienia miejsca (s. 31—43), ale błędnym przedstawieniem sprawy i całkiem dowolną analizą doprowadza do wniosku, jakoby język był zbiorem niedorzeczności lub złośliwym przypadkiem!!!

Błędy tego działu świadczą już nie tylko o fałszywości pewnych poglądów autora, ale wprost o kompletnej ignorancji. Przypatrzyjmy się chociaż tylko kilku przykładom. A więc we wzorach odmiany (s. 39—43) przy bezokoliczniku spotykamy formy z podziałem na następujące cząstki:

pis—ać obok *praco—wać* *ciągn—ąć* obok *nieś—ć*

Co jest podstawą tego podziału, dojść nie można!

Naukowy system nakazuje przyjąć za końcówkę bezokolicznika cząstkę *—ć*. W takim razie formy bezokolicznika różnicują się tylko tematami!

Temat raz jest równy rdzeniowy, np. *nieś—ć, bi—ć,* innym razem jest rozszerzony o przyrostek, np.:

—a— pis—a—ć; —ną— ciąg—ną—ć; —owa— prac—owa—ć itp.

Autorowi tymczasem te rozróżniania nie są znane, więc dzieli na chybił trafił!

Dziwi jednak, że formy czasu przeszłego oraz imiesłowu uprzedniego, tworzone przecież od tego samego tematu, podzielił bezbłędnie. Widać, że nie wie, że to wszystko te same tematy! — I tąk jest w istocie, bo podobne curiosum spotykamy przy jeszcze jednej z tego tematu tworzonej formie, mianowicie przy imiesłowie biernym, który dzieli raz dobrze, np. *pisa—ny, spracowa—ny,* a drugi raz źle *ciągnio—ny, niesio—ny!*

Obok tematu bezokolicznika, przeważnie zwanym tematem czasu przeszłego, istnieje jeszcze w koniugacji temat czasu teraźniejszego. I ten może mieć różną budowę i od tego różne się tworzą formy, ale to znów autorowi jest nieznane. Stąd takie dziwactwa, jak

bi—jący obok *bij—my, bij—ę*

albo *ciągni—esz* obok *ciągni—jmy* (ta fatalna litera a głoska!)

albo *stó—jmy* czy *m—yjmy!*

Przykłady dowodzą, że autor nie umie rozkładać wyrazu, nie rozróżnia tzw. tematu czasu przeszłego od teraźniejszego, że nie wie o tym, że pewne formy (mówiąc praktycznie) stale się tworzą od pierwszego a inne od drugiego, że istnieją tematy rozszerzone itd.

Autorowi to wszystko jest niepotrzebne. Zależnie od wygody sam ustala tematy i końcówki, wcale o tym nie myśląc, że tego nie można językowi narzucać, że można to w nim tylko przez staranną analizę odkryć a później w przystępnej formie innym podać.

Najmniej zastrzeżeń budzi składnia, ale z tą autor załatwił się tak krótko (s. 46—48), że mogę zwrócić uwagę tylko na jeden błąd. W zdaniu: „*Naczelnik Kościuszko żyje w pamięci swego narodu*" (s. 47) autor jako przydawkę oznacza wyraz *naczelnik*, a przecież jest nim wyraz *Kościuszko*. Od kiedy to imię własne, łączące się w człon składniowy z wyrazem pospolitym w szyku zgody, jest wyrazem określonym, a nie określającym?!

Książka uprawnia do całkiem niemiłych wniosków. Nie przedstawia bowiem żadnej wartości praktycznej, tym samym nie jest w stanie oprócz szkody przynieść komukolwiek korzyści, a jednak spotkała się z dobrą i polecającą recenzją p. dr Janiny Królińskiej i wychodzi w świat w drugim wydaniu!!!

Spódzielnio Uczniowska „Spójnia" w Chorzowie, obudź się!

Jeszcze à propos „Recenzji". Bardzo dziwnym wydać się musi, że p. doktor Janina Królińska nie zauważyła tylu tak elementarnych błędów. Czegóż więc jest doktorem? Chyba nie studiowała językoznawstwa!

Dokładne omówienie tematu pozwala niewątpliwie na zajęcie następującego stanowiska:

Wydawnictwa nas interesujące, jak zwykle w okresie powojennym, mają najrozmaitsze braki. Niektóre całkiem nie odpowiadają potrzebom i wymagają natychmiastowej interwencji kompetentnych czynników, inne dla dobra nauki i szkoły potrzebują staranniejszej opieki wydawnictw i zainteresowania ogółu nauczycielstwa i szerszych mas społeczeństwa.

Wskazanym byłoby zastosować większy krytycyzm i ostrożność u władz szkolnych; dobrze by było, gdyby także PP. Wydawcy byli mniej pochopni w zalewaniu rynku pozycjami bezwartościowymi.

Idziemy bezsprzecznie po dobrej linii: Chcemy podnieść poziom nauki i dać wiedzę rzetelną i prawdziwą, zdobywaną niewątpliwie w sposób trudny i znojny, ale nie wolno nam z niej schodzić w obliczu trudności i rozmaitych zasadzek z kompromisowym stanowiskiem „jakoś to będzie".

RECENZJE

Ignacy Fik, RODOWÓD SPOŁECZNY LITERATURY POLSKIEJ, Kraków 1946 r., Spółdzielnia Księgarska „Czytelnik".

Powojenne wydanie książki Ig. Fika pt. *Rodowód społeczny literatury polskiej* przychodzi w momencie, kiedy nowe programy języka polskiego akcentują silnie konieczność socjologicznej interpretacji historii literatury. Okazuje się jednak, że... nie odrazu Kraków zbudowano. *Rodowód*... budzi uznanie dla śmiałej, nowatorskiej tendencji, ale jednocześnie wznieca wiele zastrzeżeń z naukowego punktu widzenia z powodu nadmiernych uproszczeń w ujmowaniu skomplikowanych zjawisk kulturalnych.

Fik zupełnie jasno określa swoje stanowisko poznawcze: „Właściwym motorem całej dynamiki społeczno-kulturalnej jest walka klas i wszystkie wytwory literatury mają przede wszystkim znanie twórczości klasowej. Literatura narodowa jest niczym innym, jak uogólnionym terminem na oznaczenie sumy literatur klasowych, a literatura powszechna zbiorem indywidualnych tak pojętych literatur narodowych" (str. 29).

Z tak określonego stanowiska marksistowskiego próbuje autor ująć w omawianej książce dwa okresy literatury polskiej: *pozytywizm i Młodą Polskę*. Ta próba socjologicznej interpretacji literatury przynosi w wyniku wiele ciekawych stwierdzeń o sensie społecznym i politycznym pozytywizmu i neoromantyzmu, o związkach działalności literackiej tych okresów z przemianami w naszej ówczesnej gospodarce. Trafność uwag Fika np. na temat pozytywizmu jako ruchu umysłowego szlachty-inteligencji (a raczej jej odłamu... „który przeszedłszy katastrofę ekonomiczną, zmuszony był opuszczać ziemię i uciekać do miast...") znalazła ostatnio potwierdzenie w wywodach prof. J. Chałasińskiego *(Społeczna genealogia inteligencji polskiej).*

Socjologiczny kierunek i programowość książki Fika (tak wyraźnie zaakcentowana w tytule) wywołuje żywe zainteresowanie.

Autor nie spełnia jednak nadziei, jakie budzą jego założenia teoretyczne. *Nie wychodzi poza ogólniki*, poprzestaje na stwierdzeniach łatwo uchwytnych: ogólne zmiany gospodarczo-społeczne, podchodzenie pisarzy, ich przynależność klasowa. Marksizm Fika razi zbytnim uproszczeniem. Ambicją marksistowskiej teorii kultury nie jest przecież jedynie stwierdzenie formuły: „byt społeczny określa świadomość", ale pokazanie całego skomplikowanego aparatu powiązań między życiem gospodarczym, między programami społecznymi epoki a zjawiskami kulturalnymi, w danym wypadku literackimi. Fik czyni wiele trafnych spostrzeżeń, kiedy np. pisze o przemianach gospodarczych i społecznych w dobie pozytywizmu. Nie wyjaśnia jednak tego, co wydaje się nam najbardziej ciekawe: *jakie były konsekwencje tych przemian w dziedzinie kultury, literatury, jak wpłynęły one na nowy wyraz artystyczny.* Nie wystarcza bowiem takie szablonowe stwierdzenie o „wysokim poziomie artystycznym" literatury pozywistycznej: „powieść Prusa, Orzeszkowej czy Sienkiewicza pod względem technicznym nie została dotychczas przewyższona. Ze względu zaś na swój charakter realistyczny i pozytywny stosunek do rzeczywistości zostanie zawsze jako doskonały przykład literatury w jej naturalnej funkcji społecznej". Sądzę, że socjologiczna interpretacja literatury powinna

nam coś więcej powiedzieć o kształcie artystycznym, o tym niewątpliwie istniejącym powiązaniu poszczególnych wytworów życia społecznego, o związkach między różnymi strefami kultury. Na takie płodne, szerokie konstrukcje socjologiczne historii literatury nauka polska jeszcze czeka.

Ogólnikowość uwag Fika wypływa z publicystyczno-programowego charakteru książki. *Rodowód społeczny literatury polskiej* — to ideowa deklaracja autora; używając słów Brzozowskiego (cytowanych przez Fika) możnaby ją nazwać „systemem wezwań i podniet intelektualnych". W tym znaczeniu jest to książka pożyteczna i potrzebna.

Trzeba ją czytać ostrożnie. Jest w niej wiele nieścisłości i impresjonistyczno-publicystycznych uproszczeń (dlatego nie można jej polecić młodzieży). Np. dość dowolnie skonstruowany przegląd sądów, dotyczących funkcji społecznej literatury, zamknięty w czterech grupach (str. 15 i nast.), lub sąd o Mickiewiczu, jakoby nie pragnął on zmian społecznych w przyszłej Polsce (str. 34), lub zbyt sumaryczne ujęcie w jednej formule takich zjawisk, jak impresjonizm, dekadentyzm, modernizm (str. 88 i nast.) itp. Zbyt wiele jest w książce Fika naiwnych odkryć, jak np.: „*W Faraonie* Prus rozpatrywał zagadnienie władzy i uznał, że zdyscyplinowany kler, o ile posiada zdolność przystosowania się do każdej sytuacji i nie przeciąga zbyt struny, najlepiej się nadaje na elitę rządzącą". (str. 65—66). Autor nie zdaje sobie widocznie sprawy z praw realizmu powieściowego.

Rodowód społeczny... nie jest wzorem naukowego, socjologicznego ujęcia literatury. Nikt nie zaprzeczy jednak młodemu badaczowi (zamordowanemu w okresie wojny) jego prekursowskich zasług. Ideowo-deklaratywny charakter książki pobudzi polonistę do pożytecznych przemyśleń.

J. Z. Jakubowski

Konrad Górski, POEZJA JAKO WYRAZ. Próba teorii poezji. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1946, str. 174.

Z dużym uznaniem powitać należy fakt ukazania się książki prof. Górskiego poświęconej teorii poezji, która w pewnym stopniu zapełni lukę istniejącą w tym zakresie w polskiej literaturze naukowej. Gruntowne przemyślenie tytułowego problemu oparte o dokładne przestudiowanie bogatej literatury przedmiotu głównie w dziedzinie zagranicznych badań naukowych czyni z książki prof. Górskiego poważne i odpowiedzialne zjawisko.

Obfity materiał swych rozważań zamknął autor w sześciu rozdziałach: 1. Wytwory duchowe i ich wyraz, 2. Sztuka i piękno, 3. Życie języka i język literacki, 4. Istota poezji, 5. Literatura i język, 6. Materiał, forma i treść w dziele literackim — w szóstym (Zakończenie) dając rekapitulację swych zasadniczych wniosków.

Już samo sformułowanie tytułu dzieła pozwala ogólnie zorientować się w podstawowych założeniach autora jaka jest *prima causa* utworu literackiego: wyrażenie i przekazanie odbiorcy wewnętrznych stanów twórcy. Polemizując z wywodami K. Twardowskiego autor twierdzi, że tzw. wytwory nie są zjawiskami psychicznymi lecz duchowymi i definiuje: „dzieło literackie jest wytworem duchowym uzewnętrznionym za pomocą środków wyłącznie językowych, czyli utrwalonym za pomocą języka

pisanego“ (str. 16). Pisząc się na ostateczne sformułowanie autora zgłosić należy pewne zastrzeżenie co do określnika „duchowy“, który jako dość wieloznaczny, wymagałby naukowego uzasadnienia, skoro został kategorycznie przeciwstawiony naukowo uzasadnionemu określnikowi „psychiczny“. Sprawa jest o tyle ważna, iż tego rodzaju podstawowe założenie do pewnego stopnia uniemożliwia jego śledzenie i sprawdzalność. Cóż w gruncie rzeczy wiedzieć możemy o „duchowych treściach“ twórcy? Wiążąc dzieło literackie z „klasą przedmiotów zwanych dziełami sztuki“ stwierdza autor, że „podstawową cechą dzieł sztuki jest piękno“, a dokonywując analizy istniejących w tej dziedzinie poglądów (1. ze stanowiska skutków: kategoria subiektywno-psychologiczna, 2. ze stanowiska warunków w jakich piękno powstaje: kategoria obiektywno-normatywna), orzeka, iż „piękno jest stosunkiem adekwatnej zgodności wyrazu z wyrażoną treścią“ (str. 23). W tym punkcie dotknął autor sprawy niezmiernie ważnej i spornej, a w gruncie rzeczy dotychczas jeszcze nierozwiązanej ostatecznie i przekonywująco. Podana definicja piękna to w istocie jeszcze jedna nazwa pewnego faktu artystycznego, z jakim wchodzimy w kontakt w momencie percepcji „wielkiego“ dzieła sztuki, to dalej nazwa naszego odczucia tego czy innego skończonego kształtu artystycznego. Posiadając w swej świadomości poczucie przedmiotu, tematu i sposobów artystycznej realizacji dzieła dochodzimy do wniosku, że tutaj właśnie dokonało się doskonałe zlanie i zjednoczenie tych trzech podstawowych elementów, ale przez to samo nie rozstrzygnęliśmy zagadnienia na czym ta zgodność polega. Nie rozwązaliśmy naukowego zagadnienia, jakie warunki muszą spełniać elementy dzieła sztuki, abyśmy mogli o nim orzec zdanie prawdziwe, że dokonały się w nim te procesy, których koniecznym i sprawdzalnym wynikiem jest „adekwatny wyraz duchowej treści“. Chcąc wprowadzić jakieś wartościujące zróżnicowanie w świat dzieł sztuki oświadcza prof. Górski: „hierarchia w dziedzinie piękna może być ustalona tylko na podstawie hierarchii wartości duchowych zawartych w treści“ (str. 27). Stawiając zagadnienie w ten sposób nie wyjaśnia autor sprawy miernika w zakresie tych wartości. Nie wyjaśnia — i słusznie — gdyż rozstrzygnięcie tego problematu jest bodajże niemożliwe do osiągnięcia. Autor stwierdza: „dobrze namalowana głowa Chrystusa jest w hierarchii artystycznej czymś nieskończenie wyższym od dobrze namalowanej głowy kapusty“ (str. 28). Ale czy istotnie w sferze artystycznej? Czy w tym wypadku nie schodzimy już poza teren artystyczny i nie zaczynamy dyskutować o przedmiocie, a nie o temacie — a więc o tym, co już nie należy do dziedziny sztuki? Wydaje się, że raczej tak. I dalej: „Treść duchowa zawarta w *Panu Tadeuszu* albo w *Dziadach* drezdeńskich, jest nieskończenie bogatsza i głębsza od treści którejkolwiek z bajek Krasickiego...“ (str. 26). Czyż jednak da się jednoznacznie mówić o treści duchowej zawartej w *Panu Tadeuszu?* I jak wyznaczyć granicę zależności pomiędzy tymi treściami duchowymi a doskonałością taką a nie inną artystycznego kształtu naszej epopei. Zdaje mi się, że takie stawianie sprawy utrudnia nam, o ile nawet nie uniemożliwia, orientowanie się w zjawiskach niewątpliwie wielkiej sztuki naturalistycznej, a dalej, w ogromnie skomplikowanym świecie sztuki nowej. Orientując się wedle zasad hierarchii wartości duchowych staniemy raczej bezradni wobec sztuki francuskiej XVIII w., wobec sztuki prymitywnej czy „egzotycznej“. Giulio Romano komponując swój cykl *Posizioni* stworzył niewątpliwie wielkie dzieło sztuki — ale jakże tu mówić o treściach duchowych(!)? I kiedy mowa o hierarchizowaniu, jak, na jakich płaszczyznach ustawiać Dantego, Szekspira, Mickiewicza, Słowackiego (dramaty mistyczne!), Flauberta, Dostojewskiego.... Z pewnością nic z tego nie wyjdzie, każda konstrukcja będzie fałszywa. Wyłania się

pytanie, czy z estetycznego i artystycznego punktu widzenia takie hierarchizowanie jest potrzebne i celowe. Dzieło sztuki jest zjawiskiem autonomicznym, choć społecznie uwarunkowanym i da się rozpatrywać jedynie pod tymi dwoma aspektami. Artystyczna funkcja dzieła jednoznaczna i sprawdzalna pozwoli na przyjęcie odpowiedniej postawy badawczej i oceniającej.

Ciekawie i przekonywująco przedstawiają się wywody autora w rozdziale trzecim o życiu języka i języku literackim, przeciwstawione stanowisku Crocego („język jest zawsze sztuką") i formalistów („język jest albo komunikacją albo sztuką") — „język jest zawsze komunikacją, a sztuką wówczas, gdy wytwarza nowe środki doskonałego wyrazu" (str. 61), Lapidarne ujęcie prof. Górskiego staje się jasne na tle szczegółowych rozważań o wielorakich funkcjach języka i istocie wyrazu.

Obszerne dociekanie prof. Górskiego nad „Istotą poezji" (rozdz. 6) skonfrontowane z istniejącymi na ten temat poglądami zadowalają jedynie we wnioskach najzupełniej ogólnych. Idzie o to, że poszczególne sformułowania są raczej subiektywnymi odczuciami niż twierdzeniami uzasadnionymi naukowo. Dotyczy to w pierwszym rzędzie istoty poezji. Jeżeli autor po terminie „literatura" umieszcza w nawiasie termin „poezja", to tym samym niejako zalicza te dwa określniki do jednej kategorii semantycznej, nie wyjaśnia natomiast, czy idzie tu teoretyczną identyfikację w rozumieniu O. Walzla czy o coś innego. Konkluzja, iż „poezja jest sztuką komunikowania najintymniejszych i najsubtelniejszych treści duchowych za pomocą języka" (str. 79) nie rozwiązuje zagadnienia, jak również aprobujące zacytowanie wypowiedzi Goupil-Vardon'a: „Poezja zaczyna się dopiero w tym ściśle określonym(?) momencie, kiedy nie słowa jako takie mówią, ale kiedy poprzez słowo ludzkie roztworzą się przed duszą nieskończone przestrzenie milczenia — przestrzenie spraw i rzeczy żadnym słowem ludzkim niewypowiedzianych" (str. 82). Ta piękna impresja, zdaje się, będzie niezmiernie trudna do wyprowadzenia jako naukowy wniosek z dokładnej i wnikliwej analizy poetyckiego kontekstu, jakkolwiek da się z dużą dozą słuszności przystawić do każdego wartościowego utworu poetyckiego. Najsłuszniejsze dowodzenia prof. Górskiego na temat warunków jakie ma spełniać poezja zawieszają jednakże znak zapytania nad podstawowym zagadnieniem co to jest poezja, który wytwór językowy uznamy za poezję a który nie. Zagadnienie to, o ile mi wiadomo, w ogóle nie zostało jeszcze rozstrzygnięte. Nie rozstrzyga go również prof. Górski. Nawiasowo dodać trzeba, że polemika prof. Górskiego ze stanowiskiem prof. Ingardena utrzymującego, że dzieło literackie prezentuje tzw. *quasi-sądy*, sądy rzekome, wychodzi z mylnych założeń. Wszelkie trafne uwagi autora na temat „prawdziwości" zdań utworu literackiego w niczym nie naruszają wagi naukowego osiągnięcia prof. Ingardena, który swoim postawieniem sprawy jedyny poprowadził wyraźną i w pełni uzasadnioną granicę pomiędzy zestrojem słownym literackim i nieliterackim. Rozwiązanie sprawy dokonane przez prof. Ingardena nie wyklucza zupełnie zagadnienia prawdziwości dzieła sztuki (czemu tenże autor poświęcił odrębną rozprawę), a równocześnie pozwala na zorientowanie się w problemie czym jest dzieło literackie.

Trudno zgłaszać jakieś zastrzeżenia wobec dalszych rozważań autora na temat artystycznych funkcji języka utworu literackiego w związku ze zróżnicowaniem znaczeniowym warstwy językowej w celach wyrazu, w związku z istotą stylu i szeroko pojętej konwencji literackiej. Wnikliwe uwagi na temat metafory, symbolu, alegorii i tp. wybitnie rozszerzają zakres naszej wiedzy w tej dziedzinie. To samo da się

powiedzieć o wnioskach autora o stosunku treści i formy w dziele literackim, zamykającym się w stwierdzeniu „organicznej łączności formy i treści w dziele sztuki".

Ciekawa i pięknie napisana książka prof. Górskiego, stanowiąca wzór jasnej prozy naukowej dostarcza wiele materiału do ponownych i gruntownych przemyśleń. Bogata we własny dorobek myśli naukowej autora, zawiera obfity i głęboko przedyskutowany materiał naukowy istniejący w tej dziedzinie wiedzy o sztuce i o literaturze w szczególności. Jako książka niezwykle instruktywna, powinna się znaleźć w rękach każdego nauczyciela-polonisty. Ministerialny program nauczania języka polskiego kładący duży nacisk na naukę „elementów teorii literatury" wymaga od nauczyciela niemałego przygotowania w tej dziedzinie. Książka prof. Górskiego będzie na tym polu przewodniczką i instruktorem z tym wszakże zastrzeżeniem, że potraktuje książkę K. Górskiego jako kanwę i wprowadzi te modyfikacje, które starałem się wskazać.

Jan Trzynadlowski

LIRYKA ROMANTYCZNA. Opracowała *Zofia Szmydtowa.* Biblioteka Autorów Polskich, nr. 1. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawą, 1947.

Pierwszy tomik „Biblioteki Autorów Polskich, zawierający opracowaną przez Zofię Szmydtową antologię liryki Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego i Norwida, ma wartość pod każdym względem nieprzeciętną i pozwala wyrazić przekonanie, że jeśli następne, zapowiedziane w prospekcie tomiki będą utrzymane na tym samym poziomie, to seria Trzaski, Everta i Michalskiego stanie się bardzo cenną pozycją w biblioteczkach nauczycieli i młodzieży szkolnej, a także miłośników literatury.

Tomik „Liryka romantyczna", zatwierdzony przez Ministerstwo do użytku w liceach wszystkich typów, nie ma charakteru podręcznikowo-wypisowego, który by czynił go przydatnym jedynie w pracy szkolnej. Wybór liryki romantycznej dokonany został tu nie tylko z punktu widzenia wymagań programów szkolnych, ale i z tym szerszym celem, jaki przyświecać musi każdemu autorowi rzetelnej antologii. Celem tym jest uzyskanie takiej perspektywy w spojrzeniu na twórczość danego autora, epoki, gatunku literackiego itp., z której można by ogarnąć całość w wyraźnych jej i nie zdeformowanych kształtach.

Ten właśnie cel Szmydtowa osiągnęła w stopniu tak wysokim, że nie nasuwają się tak charakterystyczne przy czytaniu wszelkich analogii odczucia braku lub zbędności jakichś utworów.

Liryczna twórczość czterech naszych romantyków widoczna jest tu w skrócie perspektywicznym, który uwydatnia poszczególne fazy ich osiągnięć myślowych i artystycznych, daje wyraźny zarys ich osobowości twórczych na tle romantyzmu jako prądu literackiego i życiowego, a oparty jest na wyborze utworów najwyższej wartości.

Jasnym „przewodnikiem" do antologii jest wstęp omawiający syntetycznie romantyzm, a analitycznie twórczość każdego z poetów. Synteza odznacza się wybitną lakonicznością, ale i precyzyjną jasnością ogólnych sformułowań na temat romantyzmu, a na tym tle autorka daje analizę poszczególnych utworów zamieszczonych w tomiku, analizę utrzymaną w duchu dzisiejszych wymagań nauki o literaturze, bez psychologizowania i bez jednostronności formalizmu. Analiza ta pozwala

nie tylko zrozumieć myśl autora, ale i odczuć i ocenić stronę estetyczną utworu w jej nierozerwalnym związku z zawartością treściową. Pełne umiaru i wielkiej kultury literackiej spostrzeżenia Szmydtowej pociągnąć mogą nawet najmniej obeznanego z poezją czytelnika.

Komentarze rzeczowe i słownikowe nie nasuwają zastrzeżeń.

Wadą tomiku jest brak spisu rzeczy. Czy by nie można go dodać?

Eugeniusz Sawrymowicz

Edward Weitsch — TECHNIKA PRACY UMYSŁOWEJ, poradnik w samokształceniu i oświacie, Warszawa, 1947 r., Spółdzielnia „Światowid".

Nowy program języka polskiego w szkole podstawowej akcentuje silnie konieczność zapoznania ucznia z zasadami pracy umysłowej. Chodzi o to, aby rozbudzone w szkole zainteresowania poznawcze potrafił uczeń rozwijać w przyszłości samodzielnie. Do tego zaś potrzebna mu będzie odpowiednia technika pracy umysłowej. Stąd w programie języka polskiego spotykamy takie punkty:

Układanie planu pracy, osobistego, w kole młodzieży. Terminarzyk zajęć. Gromadzenie wycinków z gazet wedle zainteresowań. Korzystanie z czasopism kulturalnych. Korzystanie z katalogu księgarskiego i z bibliografii. Zestawienie bibliografii dla potrzeb samouctwa. Jak korzystać z wydawnictw praktycznych (np. cenniki nasion, narzędzi, nawozów sztucznych), Samouctwo... krozystanie z wykładów, kursów zwykłych i korespondencyjnych, bezpośrednich i radiowych... i t.p.

Oczywista, można tu postawić pytanie: czy te wszystkie zabiegi, wyrabiające sprawność pracy umysłowej, należą do obowiązków tylko polonisty? Bezsprzecznie nauczyciel języka polskiego musi zapoznać ucznia z wiedzą o książce, tak celową wprowadzoną do nowego programu. Sądzę jednak, że zagadnienia techniki pracy umysłowej powinien rozwijać na swoich lekcjach i nauczyciel innych przedmiotów. I pożytecznie byłoby to zalecenie umieścić w odpowiednich miejscach programu.

Należyte postawienie sprawy technki pracy umysłowej już w szkole podstawowej posiada dużą doniosłość kulturalną i społeczno-wychowawczą. I dlatego z rzetelną radością trzeba powitać inicjatywę *Biblioteki Zasad Pracy Umysłowej* (pod redakcją dr Kazimierza Wojciechowskiego), która wydała m. in. pożyteczną pracę *Janiny Skarżyńskiej — Jak czytać książki i gazety.* (Nakładem tej samej Spółdzielni „Światowid" wyszło również IV wydanie dzieła *Heleny Radlińskiej — Książka wśród ludzi).*

Nauczyciel zyskuje w tych książkach źródło pożytecznych informacyj i inicjacyj. To samo należy stwierdzić o niewielkiej rozprawce Edwarda Weitscha — Technika pracy umysłowej. Autor przeznaczył ją dla samouków. W polskiej pracy oświatowej odegrała ona (jak informuje w posłowiu od tłumacza *Władysaw Bagiński)* pożyteczną rolę. „Wielu ludzi, którzy osiągnęli drogą samokształcenia wysoki poziom samodzielności życia duchowego i dzisiaj pożytecznie pracują na różnych stanowiskach, zawdzięcza prostym i mądrym zarazem wskazówkom Weitscha niejedną pomoc w trudnościach pracy umysłowej".

Książka Weitscha jest istotnie mądra i prosta. Wyrosła ona z bogatych doświadczeń i obserwacyj i z serdecznego umiłowania pracy oświatowej. Autor poświęca

ją przede wszystkim młodym robotnikom. Chce pomóc tym, którzy „z rozpalonymi głowami i z przyśpieszonym pulsem śpieszą do źródeł oświaty". Owym entuzjastom wiedzy tłumaczy autor, jak powinni obchodzić się ze słowem drukowanym, jako obserwować i myśleć samodzielnie, jak słuchać wykładu lub odczytu, jak opracowywać i wygłaszać referaty oraz prowadzić dyskusję i t.p. Książka Weitscha została słusznie zamieszczona w lekturze klasy VIII. Odegra ona bardzo pożyteczną rolę w wyrabianiu techniki pracy umysłowej naszej młodzieży, tym bardziej, że tłumacz przyswoił ją i przybliżył polskiemu czytelnikowi przez umiejętne wprowadzenie wzmianek o zjawiskach kulturalnych polskich. Pożyteczne byłoby jednak w następnym wydaniu rozszerzyć nieco przypisy. Bo skoro obdarza się komentarzem takie słowa, jak lektura lub encyklopedia, to celowe byłoby również wyjaśnienie dokładniejsze, kto to był wspominany w tekście Gide, Sombart lub J. Kaiser.

J. Z. Jakubowski

KRONIKA

1. KURS DLA POLONISTÓW

W czasie od 1 do 10 stycznia 1947 r. odbył się w Łodzi *Kurs Centralny* dla polonistów. Wzięło w nim udział około 100 nauczycieli (głównie ze szkoły podstawowej) z całej Polski. Program kursu objął przede wszystkim wiadomości z nauki w literaturze, wiedzę o książce, technikę pracy umysłowej i gramatykę systematyczną. Wykładali na kursie: v-min. E. Krassowska, dr Ż. Kormanowa, dr J. Żlabowa, dr H. Szyper, wiz. K. Lausz, dr K. Wojciechowski, dr E. Sawrymowicz i dr J. Z. Jakubowski. W czasie trwania kursu odbyło się kilka wieczorów autorskich współczesnych pisarzy: K. Brandysa, J. Brauna, S. Dygata, R. Matuszewskiego, J. Millera, M. Piechala, G. Timofiejewa, S. Żółkiewskiego.

2. Z DZIAŁALNOŚCI OGNISK METODYCZNYCH

1. Ognisko w Warszawie

20 lutego b.r. odbyło się posiedzenie ogniska poświęcone zagadnieniu socjologii literatury. Lekcję w kl. I lic. (Państw. Gimn. i Liceum im. Słowackiego) przeprowadził kierownik ogniska dr E. Sawrymowicz. Tematem lekcji była sprawa tworzenia się „legend literackich"; ich znaczenia społecznego (na przykładzie Sienkiewiczowskiej legendy XVII w. w Polsce). Referaty wygłosili: prof. U. W. dr Julian Krzyżanowski — Socjologia literatury i dr Zdzisława Libera — Dydaktyka socjologii literatury w szkole podstawowej i średniej.

Żywą działalność rozwinęło w krótkim czasie podognisko w Płocku, pracujące pod kierunkiem mgr St. Nyrkowskiego. Dzięki subewncjom Z. N. P. i Inspektoratu została otworzona biblioteka podogniska. 24 listop. 1946 r. mgr St. Nyrkowski wygłosił referat pt. Zagadnienie ortofonii w szkole powszechnej i średniej.

Program konferencji dn. 8 lutego 1947 r. był następujący: lekcja w kl. II gimn. na temat Norwida — kol. St. Nyrkowski, referat o analizie utwrou literackiego jako organicznej całości — dr E. Sawrymowicz.

2. Ognisko w Łodzi

Trzecia konferencja w b.r. szkol. Ogniska Łódzkiego 21 lutego b.r. została poświęcona sprawie nauczania języka. Program konferencji był następujący: referat p.t. Gwary regionu łódzkiego — prof. U. Ł. dr Z. Stieber, lekcja w kl. VIII (cząstki słowotwórcze) — kol. Z. Kwaśniewska, referat n.t. Fonetyka w programie szkół podstawowych — mgr St. Wyrębski.

Podognisko w Łowiczu pod Kierownictwem kol. H. Jastrzębskiej zorganizowało konferencję dn. 10 lutego b.r. Zostały wygłoszone dwa referaty: Uwagi na temat programu jęz. polskiego w 7 i 8 kl. szkoły podstawowej oraz Aspekt społeczny w twórczości Młodej Polski.

Podognisko w Piotrkowie rozpoczęło swą pracę w bież. r. szk. zebraniem dn. 8 listop. 1946 r. Kierownik Podogniska kol. M. Strychalski złożył sprawozdanie z pierwszego posiedzenia Ogniska Metod. Polonistów w Łodzi, następnie wygłoszono referat p.t.Realizacja języka polskiego w gimnazjum ogólnokształcącym, po czym odbyła się dyskusja. Dnia 25 list. 1946 r. odbył się w Piotrkowie „Dzień polonistyczny" z następującym programem:

1. Lekcja koleżeńska w kl. II gimn. na temat „Omówienie poprawionego ćwiczenia klasowego" — dyr. T. Budzanowski (I Państw. Gimn. i Liceum),
2. Referat p.t. Zagadnienia ortografii w szkole — dyr. T. Budzanowski,
3. Lekcja koleżeńska w kl. II gimn. na temat „Struktura zdania podrzędnie złożonego" — dyr. S. Nowosielski (I Państw. Gimn. i Liceum).

WYDAWNICTWA „LAMUSA"

Księgarnia wydawnicza „Lamus" w Lublinie podjęła kilka cyklów wydawnictw, m. in. *Charakterystyki literackie, Monografie literackie, Prądy w literaturze polskiej.*

W tym ostatnim cyklu ukazały się już prace: prof. J. Kleinera — *Romantyzm,* dr F. Araszkiewicza — *Pozytywizm polski,* dr M. Dłuskiej — *Średniowiecze w literaturze polskiej.* Wydawnictwa te mogą oddać dużą usługę w pracy polonisty, łączą bowiem rzetelny poziom naukowy z jasnością wykładu.

„Lamus" wydaje również *Charakterystyki Literackie.* Są one zasadniczo przeznaczone dla ucznia. Zrywają jednak ze szkodliwym typem wydawnictw, które podawały uczniowi w mniej lub więcej zamaskowany sposób treść dzieła literackiego. Stanowią natomiast pożyteczną pomoc w omawianiu genezy utworu i jego najistotniejszej problematyki.

Gwarancją są tu nazwiska współpracowników, m. in. prof. J. Kleinera, doc. St. Kawyna, dr F. Araszkiewicza, dr St. Papée. Maleńkie te książeczki przynoszą treść bogatą, oryginalną, dalekie są od taniego patosu i egzaltacji, jakie panują tak często w naszych popularnych wydawnictwach.

Dotychczas wyszły m. in. prof. Kleiner — *Ogniem i mieczem* oraz *Potop,* dr Kawyn — *Ludzie bezdomni,* dr Papée — *Krzyżacy i Quo Vadis,* H. Radziukinas — *Lalka i in.*

Sądzimy, że warto zapoznać się z pożyteczną robotą lubelskiego wydawnctwa.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE

Praca szkolna — miesięcznik, organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P., Nr 4, grudzień 1946 r., Warszawa.

Życie nauki — mies. naukoznawczy, Nr 7—8, 9—10, 11—12, 1946 r., Kraków.

Wiedza i życie — mies. poświęcony popularyzacji wiedzy oraz samokształceniu, Nr 1—2, styczeń luty 1947 r., T.U.R., Warszawa.

Meander — miesięcznik poświęcony kulturze świata starożytnego, Nr 10, 1946 r. Z zasiłku Wydz. Nauki Ministerstwa Kultury i Sztuki, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa.

Maria Dłuska — *Średniowiecze w literaturze polskiej*, Lublin, 1947, Księgarnia Wydawnicza Lamus.

Tadeusz Mańkowski — *Genealogia sarmatyzmu polskiego*, Warszawa, 1946 r., Tow. Wydaw. „Łuk".

J. Stt. Bystroń — *Kultura ludowa*, Warszawa, 1947 r., Trzaska, Evert i Michalski, Biblioteka Kultury tom I.

Bogdan Suchodolski — *Uspołecznienie kultury*, Warszawa, 1947 r., Trzaska, Evert i Michalski, Biblioteka Kultury tom II.

Liryka romantyczna — opracowała Z. Szmydtowa, Warszawa 1947, Trzaska, Evert i Michalski, Biblioteka autorów polskich t. I.



Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi
Tłoczono w Zakładach Graficznych W I N W — Oddział w Łodzi
D - 017289